

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL EN INGLÉS

**MARIA FERNANDA ARIAS TOCA
DIANA ISABEL CASTIBLANCO LÓPEZ**

**UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS
DICIEMBRE DE 2015**

**EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DE
VOCABULARIO Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL EN INGLÉS**

**MARIA FERNANDA ARIAS TOCA
DIANA ISABEL CASTIBLANCO LÓPEZ**

**Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciatura en educación
básica con énfasis en Humanidades e Idiomas**

**Asesora:
Miryan Cruz Ballesteros**

**UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS
BOGOTÁ D.C.
DICIEMBRE DE 2015**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, Viernes 11 de Diciembre del 2015

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	16
2. EL PROBLEMA.....	17
2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
2.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	18
2.3 ANTECEDENTES	19
2.4 JUSTIFICACIÓN	23
2.5 OBJETIVOS.....	25
3. MARCO TEÓRICO	26
3.1 CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE EL NIÑO	26
3.2 LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	31
3.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	33
3.4 NIVEL DE INGLÉS EN EL CICLO I	37
3.5 ETAPAS DEL APRENDIZAJE EN UNA LENGUA EXTRANJERA.....	39
3.6 EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS	41
3.7 EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO	54
3.8 LA PRODUCCIÓN ORAL	58
3.9 ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	60
4. MARCO LEGAL	63
4.1 MARCO DE REFERENCIA NACIONAL	63
4.2 MARCO DE REFERENCIA INSTITUCIONAL	64
5. MARCO METODOLÓGICO.....	67
5.1 DISEÑO INVESTIGATIVO.....	67
5.2 INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	68
5.3 POBLACIÓN	70
6. PROPUESTA.....	71
6.1 JUEGOS IMPLEMENTADOS	71
6.2 APLICACIONES.....	74
7. ANÁLISIS Y RESULTADOS	78

7.1	ANÁLISIS DE LA ENCUESTA DE ENTRADA	78
7.2	ANÁLISIS DE APLICACIONES.....	83
7.3	TABULACIÓN Y ANÁLISIS DEL PRETEST Y POSTEST ESCRITO	93
7.4	ANÁLISIS DEL POSTEST ORAL	101
7.5	ANÁLISIS DE LA ENCUESTA DE SALIDA	106
8.	CONCLUSIONES	108
	REFERENCIAS	110
	WEBGRAFÍA.....	115
	ANEXOS.....	117

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Prueba diagnóstica

Anexo B. Análisis de la prueba diagnóstica

Anexo C. Encuesta de entrada a estudiantes

Anexo D. Encuesta de salida a estudiantes

Anexo E. Diarios de campo

Anexo F. Pre-test y Post-test

Anexo G. Poster sobre descripción física (estudiantes)

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FICHA RAE

RAE No 000 (Modelo elaborado por estudiantes de la Especialización en Gerencia Educativa de la Universidad Libre)

TITULO
EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL EN INGLÉS
AUTORES
MARIA FERNANDA ARIAS TOCA y DIANA ISABEL CASTIBLANCO LÓPEZ
FECHA
2015
PROGRAMA ACADÉMICO
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS
PALABRAS CLAVE
Estrategia, metodología, enseñanza, vocabulario, habilidad oral, juego, lengua extranjera, Inglés, comunicación.
DESCRIPCIÓN
<p>Esta es una propuesta metodológica que se sustentó en el concepto del juego para desarrollar en los estudiantes de grado tercero de la I.E.D. marco Tulio Fernández las habilidades comunicativas en lengua extranjera (inglés), especialmente la del habla, así como el aprendizaje de vocabulario.</p> <p>La aplicación orientada y dirigida de esta metodología permitió comprobar que el juego es una excelente estrategia metodológica, puesto que les brinda a los estudiantes la oportunidad de sentirse más seguros de sí mismos al momento de interactuar. Esto permite desarrollar aprendizajes significativos en cuanto a vocabulario y la habilidad de habla en lengua extranjera.</p> <p>De igual manera, el juego motiva a los estudiantes a aprender cada día más vocabulario, puesto que del aprendizaje de éste, depende la inclusión y participación de ellos en las diferentes actividades propuestas. Así, con el aprendizaje de un vocabulario cada vez más enriquecido, se sienten más cómodos al hablar en lengua extranjera.</p> <p>Por lo tanto, este trabajo se constituye en una propuesta de enseñanza-</p>

aprendizaje para que el docente de lengua extranjera trabaje con sus estudiantes, basándose en el juego, dado que éste es una forma en la que el estudiante se ve más comprometido con su proceso de aprendizaje.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

Esta investigación de tipo cualitativo utiliza el enfoque cuasi experimental como método para desarrollar la propuesta planteada en la enseñanza del inglés a través del juego. Este proyecto pretende que los estudiantes se motiven a aprender inglés a través del juego y a la vez enriquezcan su vocabulario para que puedan desenvolverse en una situación comunicativa especialmente de la habilidad oral. Esto requiere contar con actividades que se apliquen en contexto y actividades didácticas que motiven a los estudiantes en su aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera como lo es el inglés, en el mundo actual representa una necesidad y exigencia, la cual pretende generar un mejor desarrollo personal, social, económico, entre otros aspectos, es por esto que la necesidad de aprenderla se refleja evidente y se convierte en un requisito en aras del crecimiento educacional, cultural e industrial.

Esta investigación indaga, precisamente en la necesidad de aprender la lengua inglesa y en la falta de metodologías nuevas para enseñarla. Estrategias que promulguen un aprendizaje que involucren el juego como un cimiento dentro del desarrollo comunicativo de los estudiantes. Es por esto, que lo que se busca en esta investigación es que los estudiantes aprendan la lengua por medio del juego y utilicen el vocabulario aprendido para comunicarse en ámbitos determinados. Esto, también con la intención de aumentar la motivación frente al aprendizaje de la lengua extranjera y así, romper barreras que limiten y atemorizen a los estudiantes.

PROBLEMA

¿Qué tipo de juegos favorecen el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de la habilidad oral en lengua inglesa en los estudiantes de tercer grado de la I.E.D. Marco Tulio Fernández?

OBJETIVO GENERAL

Implementar una propuesta pedagógica basada en el juego para favorecer el

aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de la habilidad oral en lengua inglesa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- * Identificar el nivel de vocabulario y habilidad oral en la lengua inglesa de los estudiantes por medio de una prueba diagnóstica y diarios de campo, para emprender algunas estrategias de mejora.
- * Proponer una estrategia pedagógica con el fin de mejorar el aprendizaje de vocabulario y desarrollo de la habilidad oral, basada en los juegos educativos planteados, a través de distintos fundamentos teóricos.
- * Desarrollar la propuesta a partir del juego como herramienta ludo pedagógica para la enseñanza del vocabulario y el desarrollo de la habilidad en inglés.
- * Analizar los resultados de las estrategias pedagógicas desarrolladas al interior del curso, para establecer los tipos de juegos que favorecen el aprendizaje de vocabulario y desarrollo de la habilidad de habla.

MARCO TEÓRICO

En este trabajo investigativo se desarrolló un marco teórico que planteó constructos teóricos basados en tres contenidos principales. Por una parte, el juego como estrategia de aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés. En este apartado se presentó la motivación como factor primordial en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por otro lado, se expuso el vocabulario como construcción permanente de la lengua, en el cual se identificó la importancia del mismo en la aprehensión de un idioma como acto comunicativo. Finalmente, se muestra a la oralidad como el principal factor para la interacción y comunicación en la lengua. Cada uno de estos tres pilares, participan significativamente en la investigación.

METODOLOGÍA

El diseño investigativo llevado a cabo en el presente proyecto fue el “cuasi-experimental”, el cual se puede aproximar a los resultados de una investigación experimental en situaciones en las que no es posible el control y manipulación absoluta de las variables, es decir, cuando se estudia las relaciones de causa-efecto, pero no en condiciones de control riguroso de las variables que maneja el investigador en una situación experimental. Las etapas que constituyen el diseño investigativo cuasi-experimental en términos generales constan de la aplicación de un pretest en el grupo de control y experimental. Luego se procede a implementar el tratamiento o estrategia prevista, que en este caso se trata del juego, en el grupo experimental únicamente. Finalmente se aplica el posttest tanto en el grupo de control como en el experimental, con el fin de verificar y contrastar

los efectos del tratamiento en uno de los grupos con respecto al otro.

RESULTADOS

Los resultados arrojaron que el grupo de control aún presenta inconvenientes en el momento de construir enunciados debido al desconocimiento del vocabulario en inglés necesario para emitirlos, por lo cual recurren a la lengua materna. Asimismo, su participación es baja y la docente debe seleccionarlos con el fin de que hagan intervenciones. Además, los estudiantes necesitan tener apoyo de las guías y apuntes para crear frases de manera oral. En síntesis, respecto a las competencias comunicativas planteadas, se puede establecer que los estudiantes aún presentan dificultades para enunciar palabras cortas, para expresar sus gustos, describir características y comprender preguntas sobre personas.

Por otro lado en el grupo experimental es posible evidenciar que, teniendo en cuenta que los estudiantes no contaban con una clase de inglés en su programa de estudio institucional y que no habían tenido un contacto cercano y permanente con la lengua inglesa en ninguna ocasión, los avances que presentan en cuanto a participación y nivel de lengua son notables y significativos. Asimismo, se cumple con los objetivos que plantean los Estándares de competencias para lenguas extranjeras del Ministerio de Educación en la medida en que los estudiantes: hablan en inglés con frases cortas o palabras aisladas para expresar sus ideas, mencionan lo que les gusta y lo que no, describen características de las personas y comprenden y responden a preguntas sobre personas.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados presentados, se plantearon las siguientes conclusiones:

El juego promueve valores personales, produce alegría, placer y comodidad, demostradas mediante las observaciones de la docente a cargo del grupo experimental y la encuesta final.

El juego motiva a los estudiantes a aprender cada día más vocabulario y mejorar su habilidad oral, puesto que del aprendizaje de éste, depende la inclusión y participación de ellos en las diferentes actividades propuestas. Además, como los estudiantes no se sentían evaluados al hablar, no percibían ningún tipo de presión exterior que les impidiera o cohibiera al hacerlo y aunque se equivocaran, buscaban la manera de salir adelante, debido a que estaban en un ambiente natural que promovían un aprendizaje inconsciente.

A partir de la ejecución del tercer objetivo planteado, se concluye que es necesario que la aplicación del juego en el aula de clase se realice de manera guiada y estructurada, ya que no solamente es su aplicación lo que ocasiona la mejoría en el aprendizaje de lengua extranjera, sino su planeación y organización.

Se requiere que la aplicación de esta propuesta se dé en continuo y sea parte de un proceso que se articule con todas las habilidades comunicativas y que se desarrolle en toda la vida académica.

Se puede afirmar constatar que las actividades basadas en juegos, propician espacios para la comunicación e interacción entre la mayoría de los estudiantes en lengua extranjera. Con un seguimiento constante y mayor input, todos los estudiantes podrán apropiarse de mayores oportunidades de reconocer y entender contextos en inglés para luego comunicarse.

El tipo de juegos que favorecieron el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de la habilidad oral en lengua inglesa en los estudiantes, fueron aquellos que propendieron por un trabajo cooperativo, grupal y de averiguación, que involucraron los estilos de aprendizaje visual y kinestésico.

RECOMENDACIONES

De acuerdo a las aplicaciones realizadas, se hacen recomendaciones para quienes quieran aplicar en sus clases la estrategia del juego para la enseñanza del inglés.

Es importante un buen y mayor direccionamiento en las actividades lúdicas por parte de los docentes para que las actividades sean realmente beneficiosas y significativas.

Se evidenció que es necesario brindarles a los estudiantes espacios en los que puedan expresarse y divertirse, ya que esto despierta en ellos el interés y les permite desarrollar la habilidad oral.

De igual forma, cuando un estudiante no se siente presionado al hablar en clase, desarrolla mayor confianza en sí mismo.

El vocabulario debe ser integrado a cada una de las metodologías de la enseñanza de la lengua, desarrollándolo no solo en las estructuras gramaticales sino también en los procesos de dominio de las habilidades comunicativas; sin este elemento la comunicación sería fragmentada y poco comprensible; además de esto hay que tener en cuenta que el vocabulario visto se use lo más cotidianamente posible, si no se usa, se olvida con facilidad.

Finalmente, es importante trabajar los juegos en grupos. Esto con el fin de que el estudiante se enfoque en el trabajo en equipo y en estrategias colectivas. Por otra parte, el trabajo en equipo desarrolla nuevos retos y proyecta a los estudiantes el sentido de compromiso colectivo y responsabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

ALARIO, Teresa; ALARIO, Carmen y GARCIA, Carmen. En busca de una pedagogía de igualdad. Brasilia: Editorial Lisboa, 1995.g

ARNOLD, J. Affect in language learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.

BONILLA, Elssy, RODRÍGUEZ, Penélope. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Colombia: Editorial Norma, 1997.

BRANDSFORD John D, BROWN Ann L. y COCKING Rodney R. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, D.C. 1999.

CAMPOS ROCHA, Mariana, CHACC ESPINOZA, Ingrid, GÁLVEZ GONZÁLEZ Patricia. El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa. Seminario para Optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales. Santiago, Chile 2006. p. 376.

CASTAÑEDA, Alejandro. El Aprendiz. Barcelona. 2011.

CHAMOT, A. U. y EL-DINARY, P. B, Children's learning strategies in Language immersion Classrooms. En: The Modern Language Journal. 1999.

CHAMOT, A. y O'MALLEY, J.M. Learning strategies in second language acquisition. Edit. Cambridge University Press. Cambridge 1990.

COLOMBIA. COLEGIO MARCO TULIO FERNÁNDEZ. Manual de Convivencia - Agenda estudiantil-. Bogotá, 2013.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía No. 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. 2006

COLOMBIA. SECRETARÍA GENERAL DE LA ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. Proyecto de Acuerdo 232 de 2006 Concejo de Bogotá D.C. (17, Mayo, 2006). Por el cual se institucionaliza el programa "Bogotá Bilingüe en Diez años" y se dictan otras disposiciones. Bogotá D.C., 2006.

COROMINAS. Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana. Madrid, Gredos, 1954.

CULMA LUGO, Jaidi Milena. Propuesta lúdico - pedagógica para la enseñanza del inglés en el grado primero de la básica primaria, "jugando y conociendo vamos aprendiendo inglés". Trabajo de grado como requisito para optar el título de Licenciada en Pedagogía Infantil. Florencia: Universidad de la Amazonía. Facultad de Ciencias de la Educación. 2010.

DE CALAHORRA, Quintiliano, Sobre la formación del orador, (Introducción, traducción y notas de Alfonso Ortega Carmona). Edit. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, 1996.

DAVIES, Paul y PEARSE, Eric. Success in English teaching. Oxford: Oxford University Press, 2000.

DEVIA, Eurídice y GOMEZ FIGUEROA, Adriana Lucia. Estrategias Pedagógicas para el aprendizaje del inglés en los niños y niñas del Instituto Pedagógico Infantil los Nenitos. Florencia, Caquetá. 2009.

DOFF, Adrian. Teaching English. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

FORERO, Deissy, LOAIZA, Jenny. El juego de roles: una estrategia para el aprendizaje del inglés de los estudiantes de grado transición de un colegio privado de Bogotá. Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades e Idiomas. Bogotá D.C.: Universidad Libre. Facultad de Educación. 2013

GAIRNS, R. y REDMAN, S. Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GARDNER, Howard. Teoría de las inteligencias múltiples. Universidad Harvard. 1988.

GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel, citado por la Federación de enseñanza de Andalucía. Temas para la educación En: Revista digital para profesionales de la enseñanza No 7. Andalucía. 2010.

GORDON, Lewis y BEDSON, Gunther. Games for children. 1999

HADFIELD, Jill. Advanced Communication Games. Harlow: Longman, 1987

HUIZINGA. Homo Ludens citado por LABRADOR, María José y MOROTE MAGÁN, Pascuala. El juego en la enseñanza de ELE. Glosas Didácticas, Revista electrónica internacional No 17. Valencia. 2008.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Edit. Alianza. 2000.

HUNT, Alan y BEGLAR, David. Current research and practice in teaching vocabulary learning. En: RICHARDS, Jack y RENANDYA, Willy. Methodology in language teaching: An anthology of current practice Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

JACQUIN, Guy La educación por el juego. Barcelona: Atenas, 1958.

JUAN RUBIO, Antonio Y GARCÍA, Isabel. El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. En: Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. 2013. Vol. 6, Nº 3, 169-185.

KEEFE, James y ALONSO, C., GALLEGU, D. Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador, citado por FENG, Yao e IRIARTE DÍAZ, Fernando. Estilos de aprendizaje de los estudiantes de segunda lengua de la universidad del norte de Barranquilla. En: Revista Estilos de Aprendizaje. Octubre, 2013. vol. 11, no. 11.

KRASHEN, S. The input hypothesis. London: Longman, 1986.

LÓPEZ CAMPOS, M. D. y otros. Estilos de aprendizaje en Orientación Educativa, citado por FENG, Yao e IRIARTE DÍAZ, Fernando. Estilos de aprendizaje de los estudiantes de segunda lengua de la universidad del norte de Barranquilla. En: Revista Estilos de Aprendizaje. Octubre, 2013. vol. 11, no. 11. p 2.

MALEY, A. Squaring the circle: Reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In B. Tomlinson (Ed.), Materials development for language teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA. 2001.

MERRAKCHI, Imene. Le jeu dans l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE (français langue étrangère) pour une médiation pédagogique adaptée aux apprenants. Université Mohamed Kheider Biskra. 2011.

MONEREO, Carles. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona, 1998.

MORALES, Enrique. El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación En: Revista académica de la federación latinoamericana de facultades de comunicación social. Julio, 2009. No 78.

MORENO, Francisco. 100 Juegos y actividades lúdicas para enseñar inglés. 2013.

O'CONNOR, Joseph y SEYMOUR, John. Introducción a la programación neurolingüística. Edit. Urano, 1992.

O'DELL, Felicity. Incorporating vocabulary into the syllabus. En: SCHMITT, N. y

MCCARTHY, M., eds. Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

OXFORD, Rebecca. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Edit. Heinle & Heinle. Boston, 1990.

PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA RAMOS, J. M. Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Madrid: Rialp, 1989.

PERLS, F, HEFFERLINE y GOOGMAN, P. Terapia Gestalt: Excitación y Crecimiento de la Personalidad Humana. Madrid: Los Libros del CTP. 2002.

PIAGET, Jean y INHELDER, Bärbel. Psicología del niño. 14 ed. Edit. Morata, 2008.

PIAGET, Jean y INHELDER, Bärbel. Psicología del niño, citado por RICE, Philip. Desarrollo humano: estudio del ciclo vital. 2 ed. Edit. Prentice-Hall Hispanoamericana S.A. Naucalpan de Juárez, 1997.

PIEPHO, H. E. Establishing objectives in the teaching of English. The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology. Londres. 1981.

PINO JUSTE, Margarita R. Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos. Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la educación.

PUGMIRE-STOY, Mary Carolyn. El Juego Espontáneo, vehículo de Aprendizaje y comunicación. Madrid 1996.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y las niñas de la gestación hasta los 6 primeros años. Bogotá D.C. 2006.

RICE, Philip. Desarrollo humano: estudio del ciclo vital. 2 ed. Edit. Prentice-Hall Hispanoamericana S.A. Naucalpan de Juárez, 1997. p. 199.

ROJAS, Edilsa y RAMIREZ, Yaqueline. El juego como estrategia didáctica para la enseñanza del inglés en el grado primero de educación básica primaria. Proyecto de investigación como requisito para optar al título de: Licenciada en Pedagogía Infantil. Florencia: Universidad de la Amazonía. Departamento de educación a distancia. 2011.

RUBIN, J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology, citado por TRONG TUAN, Luu. Vocabulary Recollection through Games. En: Theory and Practice in Language Studies. February 2012. Vol. 2, No. 2.

RUSSEL, Arnulf. El juego de los niños: fundamentos de una teoría psicológica. 2 ed. Barcelona: Herder, 1985. p 286.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid: SGEL, 1992.

SCHILLER citado por LABRADOR, María José y MOROTE MAGÁN, Pascuala. El juego en la enseñanza de ELE. Glosas Didácticas, Revista electrónica internacional No 17. Valencia. 2008.

SCRIVENER, James. Learning Teaching. Oxford: Macmillan Education, 1994.

THORNBURY, Scott. How to teach vocabulary. Harlow: Longman, 2002.

TAMAYO, M. Aprender a investigar: Módulo 2 La investigación. Bogotá: ARFO EDITORES LTDA, 1993.

TOMLINSON, Brian y MASUHARA, Hitomi. Playing to Learn: A Review of Physical Games in Second Language

Acquisition. Simulation and Gaming. London. 2009

TORRES, Daniela; ROMERO, Luisa y BUITRAGO, Libeth. El juego como estrategia metodológica para el desarrollo de la habilidad de habla en inglés. Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades e Idiomas. Bogotá D.C.: Universidad Libre. Facultad de Educación. 2013.

TOTH, Maria. Heineman Children's Games. Oxford: Reed Educational and Professional Publishing Limited, 1995.

TRESPALACIOS, J; VÁZQUEZ, R. y BELLO, L. Investigación de mercados. Madrid: Editorial Thompson, 2005.

TRONG TUAN, Luu. Vocabulary Recollection through Games. En: Theory and Practice in Language Studies. February 2012. Vol. 2, No. 2, p.257-264.

VYGOTSKY, Lev. Pensamiento y Lenguaje. Rusia. 1991.

WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E., The teaching of learning strategies. Edit. Macmillan Company. New York 1986.

WRIGHT, Andrew, BETTERIDGE, David, y BUCKBY, Michael. Games for Language Learning. Edit. Cambridge University Press. Edición 3. Cambridge 2006.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centró principalmente en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de tercero de primaria de la Institución Educativa Distrital Maro Tulio Fernández en el área de inglés, por medio del juego como estrategia pedagógica. Desde este punto, se llevó a cabo dicho trabajo, el cual se espera que aporte y sea iluminador para otros proyectos, cuya orientación sea la de transformar aquellas aulas educativas tradicionales.

Se sabe que el inglés en la actualidad posee un gran valor dentro del aula, desarrollando en los estudiantes diferentes destrezas y habilidades que les servirán no solo en la escuela sino también en su vida diaria. Es así como esta investigación estuvo encaminada a descubrir cuáles eran los problemas o fallas académicas que tenían los estudiantes del colegio Marco Tulio Fernández en relación con las necesidades de la población estudiantil y las políticas estipuladas por el Estado.

Los lectores de este proyecto podrán encontrar aportes puntuales sobre la importancia del vocabulario y el desarrollo de la habilidad oral para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (inglés). Esperamos que esta investigación sirva de modelo a maestros y futuros maestros, para detectar aquellas falencias en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) y así lograr obtener un mejor ambiente educativo.

2. EL PROBLEMA

2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como parte de los procesos que se desarrollan en el aula de clase, le corresponde al docente indagar la forma como se implementan nuevas estrategias para alcanzar mejores desempeños en los estudiantes. En razón a lo anterior, se dio inicio a una propuesta de investigación la cual tiene como propósito el reconocimiento de algunas dificultades evidenciadas con el fin de proponer soluciones que contribuyan al aprendizaje de la lengua inglesa.

Por lo anterior, durante la Práctica Pedagógica desarrollada en la I.E.D. Marco Tulio Fernández, se ubicaron y analizaron algunas dificultades en cuanto al proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en los estudiantes de grado tercero. Dentro de estas dificultades se evidenció mediante una prueba diagnóstica, atendiendo a los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras¹, que los estudiantes carecen de un conocimiento básico de la lengua inglesa. En los resultados que arrojó esta prueba diagnóstica, se identificaron falencias en la mayoría de los estudiantes, en cuanto a conceptos básicos que deberían poseer en tercer grado, con referencia a la descripción de objetos y personas. **(ver anexo A y B)**

Por otra parte, con el fin de realizar una fase de triangulación que permita el reconocimiento amplio de la problemática, se aplicó una encuesta de entrada a los estudiantes **(ver anexo C)**, en la cual se identificaron, a grandes rasgos, diferentes aspectos: Los estudiantes no cuentan con una clase de inglés en la malla curricular de la Institución. Además los estudiantes expresaron su interés por la asignatura y reconocieron su importancia, por lo cual se concluye que ellos cuentan con motivación intrínseca hacia el aprendizaje del inglés, y finalmente se

¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía No. 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. 2006.

expresó la importancia del juego y las actividades lúdicas a la hora de aprender por parte de los encuestados.

Adicionalmente, se hizo uso de algunos diarios de campo en la fase de observación de la población **(ver anexo E)**, en los cuales se pudo comprobar distintos fenómenos. En primer lugar, ya que los estudiantes no cuentan con una clase de inglés establecida en el currículo institucional, no han tenido contacto con esta lengua, por ende, sus habilidades comunicativas presentaron bastantes dificultades. En segundo lugar, el grupo poblacional presentó inconvenientes de comportamiento y atención, puesto que es recurrente la intervención de modelos conductistas, por tanto, solo ellos sólo logran responder a estímulos, tales como llamados de atención, advertencias, gritos, entre otros.

Por lo tanto, basándose en los resultados de dichos instrumentos y con el fin de abordar la presente problemática es necesario y de gran importancia implementar estrategias que respondan no solo a las necesidades de los estudiantes del grado tercero, sino que permitan un aprendizaje significativo, específicamente en lo que tiene que ver con el fortalecimiento del vocabulario para que de esta manera se permita un afianzamiento de la habilidad oral por la que se propende trabajar de manera específica en este grado. Para lograr esto, la propuesta investigativa tiene como propósito la implementación del juego como estrategia pedagógica, con el fin de lograr un aprendizaje significativo del vocabulario en inglés, factor que, como ya se mencionó, permitirá al estudiante afianzar su competencia oral y por último, motivar a los estudiantes para que su participación en la clase de inglés sea más frecuente.

2.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de la práctica realizada se han venido detectando falencias y fortalezas relacionadas con el aprendizaje de vocabulario y la habilidad oral en los estudiantes de tercer grado en lo que respecta a la lengua inglesa, debido a múltiples razones anteriormente descritas. Por tal razón, se hace necesario

encontrar una estrategia que permita que el proceso de aprendizaje sea significativo y acreciente su motivación hacia la participación. De tal modo, la pregunta de investigación planteada para este proyecto investigativo se genera de la siguiente manera:

¿Qué tipo de juegos favorecen el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de la habilidad oral en lengua inglesa en los estudiantes de tercer grado de la I.E.D. Marco Tulio Fernández?

De esta manera, se pretende indagar y verificar en la práctica qué tipos de juegos favorecen la habilidad oral y el aprendizaje de vocabulario en lengua inglesa en los estudiantes, y asimismo que favorezca aspectos adicionales como motivación extrínseca, participación, cooperación y respeto; aspectos por los que se propende en el marco institucional de la I.E.D. Marco Tulio Fernández.

2.3 ANTECEDENTES

Los antecedentes para el desarrollo del presente proyecto, comprenden diferentes textos e investigaciones, las cuales se han enfocado por una parte en dar pautas esenciales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por otra parte se enfocan en la implementación del juego como una estrategia pedagógica, didáctica y pedagógica, en el aula de clase y para la enseñanza del idioma inglés. Algunos de ellos enfocados principalmente en la población de básica primaria.

A nivel internacional, el Marco Común Europeo de Referencia², investigación para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación, iniciado en 1991 por iniciativa del gobierno federal suizo que estuvo inspirado en trabajos previos realizados por particulares e instituciones desde 1971, proporciona una base para la elaboración de programas de lenguas, programas curriculares, exámenes, manuales, etc. Describe de forma integradora qué deben hacer los estudiantes, con el fin de

² MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA. 2001.

utilizar la lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que deben desarrollar.

Por otro lado, a nivel nacional existen algunos trabajos de grado que se han realizado previamente, relacionados con el presente proyecto investigativo. Entre estas se señala la de Devia y Gómez, titulada: Estrategias Pedagógicas para el aprendizaje del inglés en los niños y niñas del Instituto Pedagógico Infantil los Nenitos³, direccionada a proporcionar estrategias pedagógicas desde los contenidos para el aprendizaje del inglés en los niños partiendo de la interacción con su contexto social, permitiendo un mayor interés en los educandos.

Otro de los trabajos investigativos que más ha podido aportar al presente proyecto es El juego como estrategia didáctica para la enseñanza del inglés en el grado primero de educación básica primaria de Edilsa Rojas y Yaqueline Ramirez⁴, el cual ofrece estrategias para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera promoviendo la competencia comunicativa y usando metodologías activas e interactivas que tienen en cuenta el factor lúdico desde el esquema de un proyecto de aula como propuesta didáctica. Esta propuesta tiene como propósito implementar el juego como método de enseñanza, el cual fomenta la interacción y comunicación entre los estudiantes. Inicialmente se expone la problemática en el método de enseñanza del inglés, la cual se lleva a cabo de manera tradicionalista, de acuerdo a las autoras. Por lo anterior, se afirma que en los estudiantes no se presenta un aprendizaje significativo. Con base en las dificultades observadas, se implementa una propuesta pedagógica utilizando el juego como estrategia didáctica para la enseñanza del inglés. Se desarrollan diferentes juegos en los que se encuentran herramientas de videos, películas, canciones, títeres, etc. Igualmente, se crea una cartilla didáctica para los estudiantes, la cual permite el desarrollo de habilidades comunicativas.

³ DEVIA, Eurídice y GOMEZ FIGUEROA, Adriana Lucia. *Estrategias Pedagógicas para el aprendizaje del inglés en los niños y niñas del Instituto Pedagógico Infantil los Nenitos*. Florencia, Caquetá. 2009.

⁴ ROJAS, Edilsa y RAMIREZ, Yaqueline. El juego como estrategia didáctica para la enseñanza del inglés en el grado primero de educación básica primaria. Proyecto de investigación como requisito para optar al título de: Licenciada en Pedagogía Infantil. Florencia: Universidad de la Amazonía. Departamento de educación a distancia. 2011.

Finalmente, se afirma que los objetivos se cumplieron en gran parte, ya que los estudiantes mejoraron sus falencias encontradas al inicio de la investigación.

Adicionalmente, un trabajo relevante para esta investigación es el libro 100 Juegos y actividades lúdicas para enseñar inglés⁵ de Francisco Moreno. Este trabajo investigativo está presentado en formato de libro y expone cien diferentes juegos y actividades para realizar en el aula de clase al enseñar el idioma Inglés. Los diferentes juegos están agrupados según el nivel en el que se quiera enseñar. Moreno explica las razones por las cuales es tan importante usar el juego en la enseñanza del inglés. Como primera medida, el autor explica que su libro está basado en la regla de oro que aconseja *enseñar divirtiéndose*. Explica también que por medio de esta enseñanza se puede desarrollar un aprendizaje eficaz. Finalmente, plantea los juegos y actividades apropiadas para la enseñanza del inglés. Hace una breve explicación de lo que es cada juego, luego explica los pasos y propone materiales y tiempo sugerido para cada una.

De igual modo, un trabajo investigativo relacionado con la enseñanza del inglés por medio del juego, el cual será de gran importancia para esta propuesta investigativa ya que puede favorecer el avance y desarrollo de la misma corresponde al proyecto Propuesta lúdico-pedagógica para la enseñanza del inglés en el grado primero de la básica primaria, Jugando y conociendo vamos aprendiendo inglés⁶ elaborado por Jaidi Culma. Este trabajo de grado se enfoca en el diseño de una estrategia pedagógica pertinente para la enseñanza y aprendizaje del inglés. Primero se observó el problema, el cual era la falta de lúdica en la enseñanza del inglés y posteriormente se implementó una estrategia creada por la autora, la cual recopila actividades significativas, de carácter lúdico, que pretenden desarrollar en el niño competencias y formas de participación.

⁵ MORENO, Francisco. 100 Juegos y actividades lúdicas para enseñar inglés. 2013.

⁶ CULMA LUGO, Jaidi Milena. Propuesta lúdico - pedagógica para la enseñanza del inglés en el grado primero de la básica primaria, "jugando y conociendo vamos aprendiendo inglés". Trabajo de grado como requisito para optar el título de Licenciada en Pedagogía Infantil. Florencia: Universidad de la Amazonía. Facultad de Ciencias de la Educación. 2010.

A nivel local se encuentra en primer lugar, la tesis de grado El juego como estrategia metodológica para el desarrollo de la habilidad de habla en inglés⁷, realizada por estudiantes de la Universidad Libre, cuya propuesta metodológica se sustentó en el concepto del juego para desarrollar en los estudiantes del colegio República de Colombia, las habilidades comunicativas en lengua extranjera (inglés), especialmente la del habla. A partir del desarrollo de este trabajo, se concluyó que el juego es una herramienta que los docentes de lengua extranjera deben articular en sus unidades didácticas para lograr que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas, especialmente la del habla, ya que ésta es una de las que más dificultades de desarrollo presenta puesto que requiere de la participación activa y comprometida por parte del estudiante.

Complementa a este estudio la tesis realizada por estudiantes de la Universidad Libre: El juego de roles: una estrategia para el aprendizaje del inglés de los estudiantes de grado transición de un colegio privado de Bogotá⁸. Su objetivo principal es contribuir al aprendizaje del inglés de los estudiantes del grado transición del colegio de la Universidad Libre. Los registros de los resultados que arrojó la implementación de esta investigación en los estudiantes fueron meramente cualitativos para las investigadoras ya que, según ellas, los niños recordaban gran parte de la información presentada durante las sesiones, por ende incrementaron notablemente su participación dentro de las actividades y además se comunicaban en inglés la mayor parte del tiempo y durante la interacción en los juegos de rol utilizando las oraciones propuestas para las fases de práctica y producción. Así mismo, se resalta una mejora en el respeto entre compañeros en comparación con las primeras sesiones. Las autoras concluyen que una estrategia como los juegos de roles propicia la comunicación en lengua extranjera y contribuye con el fácil reconocimiento y producción de conocimientos

⁷ TORRES, Daniela; ROMERO, Luisa y BUITRAGO, Libeth. El juego como estrategia metodológica para el desarrollo de la habilidad de habla en inglés. Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades e Idiomas. Bogotá D.C.: Universidad Libre. Facultad de Educación. 2013.

⁸ FORERO, Deissy, LOAIZA, Jenny. El juego de roles: una estrategia para el aprendizaje del inglés de los estudiantes de grado transición de un colegio privado de Bogotá. Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades e Idiomas. Bogotá D.C.: Universidad Libre. Facultad de Educación. 2013.

ya que los estudiantes ahora utilizan y diferencian el idioma extranjero de su lengua materna y al tener más exposición en inglés recordaron el conocimiento y se comunicaron en lengua extranjera con mayor facilidad.

Para concluir, se puede evidenciar en los anteriores trabajos expuestos que, tras la implementación de los diferentes tipos de juegos en el aula de inglés se logró efectivamente mejorar ciertas habilidades comunicativas y la aprehensión de vocabulario. Asimismo, se rescata el beneficio de esta estrategia para la construcción de valores, la mejora en la participación y motivación de las diferentes poblaciones, lo cual sustenta la importancia y pertinencia del presente proyecto.

2.4 JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera como lo es el inglés, en el mundo actual representa una necesidad y exigencia, la cual pretende generar un mejor desarrollo personal, social, económico, entre otros aspectos. Por ello, el Ministerio de Educación Nacional en su programa nacional de bilingüismo define las razones que validan la importancia de aprender inglés, dentro de las cuales se postula lo siguiente: "El inglés es un instrumento de comunicación estratégico en diversas áreas del desarrollo humano., estimula al estudiante a abrir su mente, a aceptar y comprender nuevas culturas y a promover el intercambio entre diferentes sociedades, ofrece mayores y mejores oportunidades laborales (...)"⁹

De acuerdo con lo anterior, el problema que se presenta en la institución educativa distrital Marco Tulio Fernández consiste en el carecimiento de conocimiento básico del idioma inglés en tercero de primaria, tomando como punto de partida los Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en 2006. Este problema tiene múltiples causas que parten del gran inconveniente de la falta de una clase de inglés permanente, que esté incluida en el currículo para el grado tercero de primaria. Esta

⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op.cit.

problemática conlleva a que el estudiante presente un bajo nivel de lengua y dificultades al momento de hacer uso de sus habilidades comunicativas, haciendo que el proceso de aprendizaje del inglés en el estudiante se vea atrasado cada vez más.

Por esta razón, el presente proyecto pretende como primera medida indagar y demostrar cómo a través del juego, como estrategia pedagógica, se puede propiciar un desarrollo eficaz y significativo en este proceso de aprendizaje del inglés de modo lúdico y divertido, generando así toda una transformación de la enseñanza del mismo. De acuerdo a Morales¹⁰, el juego como estrategia didáctica tiene múltiples beneficios, entre los cuales se encuentra el favorecimiento de la sociabilidad, el desarrollo de la capacidad creativa, crítica y comunicativa del individuo, además éste estimula la acción, reflexión y la expresión. Además, esta estrategia les permite a los niños y niñas investigar y conocer el mundo que les rodea, los objetos, las personas, los animales, las plantas e incluso sus propias posibilidades y limitaciones. Por consiguiente, este proyecto es de gran importancia, pues ofrecerá la oportunidad de incrementar y mejorar el aprendizaje de vocabulario en inglés, beneficiando así el desarrollo de sus habilidades comunicativas, particularmente la oral.

Finalmente, el aporte específico que este proyecto investigativo dará a conocer es un documento físico y en formato digital de tipo cuasi-experimental a la Universidad Libre y a la Institución Educativa Marco Tulio Fernández, en el cual se argumentará y presentará cómo esta estrategia ayuda a fomentar un mejor aprendizaje del vocabulario en inglés y desarrollo de la habilidad de habla. Además identificará cuáles juegos son los más pertinentes y favorecedores de estos aspectos lingüísticos. A su vez, fomentará la motivación extrínseca de los estudiantes, su participación y otros aspectos, los cuales se profundizarán a lo largo del marco teórico.

¹⁰ MORALES, Enrique. El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación En: Revista académica de la federación latinoamericana de facultades de comunicación social. Julio, 2009. No 78.

2.5 OBJETIVOS

2.5.1. OBJETIVO GENERAL

Implementar una propuesta pedagógica basada en el juego para favorecer el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de la habilidad oral en lengua inglesa.

2.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Identificar el nivel de vocabulario y habilidad oral en la lengua inglesa de los estudiantes por medio de una prueba diagnóstica y diarios de campo, para emprender algunas estrategias de mejora.
- ❖ Proponer una estrategia pedagógica con el fin de mejorar el aprendizaje de vocabulario y desarrollo de la habilidad oral, basada en los juegos educativos planteados, a través de distintos fundamentos teóricos.
- ❖ Desarrollar la propuesta a partir del juego como herramienta ludo pedagógica para la enseñanza del vocabulario y el desarrollo de la habilidad en inglés.
- ❖ Analizar los resultados de las estrategias pedagógicas desarrolladas, para establecer los tipos de juegos que favorecen el aprendizaje de vocabulario y desarrollo de la habilidad de habla.

3. MARCO TEÓRICO

En el presente marco teórico se pretende plantear la teoría que sustenta la respuesta a la pregunta de investigación: *¿Qué tipo juegos favorecen el aprendizaje de vocabulario y desarrollo de la habilidad oral en lengua inglesa en los estudiantes de tercer grado de la I.E.D. Marco tulio Fernández?* Por ende, se conceptualizarán las distintas teorías y conceptos necesarios para argumentar y comprender los beneficios e importancia de este proyecto investigativo.

En primera instancia se comenzará con la definición de diferentes conceptos claves para el desarrollo de este proyecto investigativo, como lo son: el concepto del desarrollo cognitivo del niño, el concepto de juego, sus beneficios e importancia, el juego en la educación, el juego y su relación con el niño y el docente, se conceptualizarán nociones como estrategia, lúdica, los niveles de adquisición de una segunda lengua, el nivel de lengua que debe poseer un niño de grado tercero de primaria de acuerdo a los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras del Ministerio de Educación, todo ello basados en los diferentes autores que han realizado investigaciones en referencia al uso del juego y su incidencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

3.1 CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE EL NIÑO

Es de vital importancia conocer cuál ha sido la evolución con respecto a la concepción del niño a través del tiempo y los diferentes estudios que se han realizado, sobre sus procesos de pensamiento, cognición y desarrollo, con el fin de elaborar planes que tengan en cuenta sus posibilidades y aptitudes frente a un ambiente de aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, a continuación se dan a conocer algunos de los planteamientos que se han realizado con referencia a la psicología del niño desde la mirada de distintas sociedades, tiempos y pensadores.

3.1.1. Concepción del niño a través del tiempo

La definición de niño/a ha variado considerablemente a lo largo de la historia y en las diversas sociedades y culturas. Desde épocas remotas se les consideraba como molestia, como adultos pequeños que debían trabajar, como tablas rasas, entre otros, hasta hoy en día, época en la cual la niñez es la etapa más importante en el desarrollo humano y así su educación integral es indispensable.

Con el surgimiento de la Convención por los Derechos del Niño, en los años 50, se logra que se considere al niño como un ser social con derechos y deberes. Establece que la sociedad y el Estado deben brindarle la protección, educación y atención para la satisfacción de sus necesidades básicas y para el logro de su bienestar integral.

Dentro de estos referentes curriculares, líneas importantes, tales como la Política Nacional para la Primera Infancia en Colombia, plantea una concepción de infancia, donde el niño desde sus primeros años, sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social, es definido como ser social activo y sujeto pleno de derechos. En el marco de esta política, el niño también es concebido como "un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión".¹¹

Ahora bien, teniendo en cuenta que la población con la cual se trabaja en este proyecto investigativo son los estudiantes de tercer grado de primaria, los cuales se encuentran entre los 8 y 10 años, a continuación se presenta una descripción de la enseñanza en esta edad, así como las características más relevantes para posibilitar el buen aprendizaje de los estudiantes en esta etapa.

3.1.2. Desarrollo y enseñanza en niños de 8-10 años

¹¹ REPÚBLICA DE COLOMBIA. Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y las niñas de la gestación hasta los 6 primeros años. Bogotá D.C. 2006.

En primer lugar, autores como Piaget¹² explican que el principal vehículo de conocimiento en los niños de estas edades es la palabra, tanto oral como escrita y tanto en el aspecto comprensivo como expresivo, por lo que se debe abordar la importancia que el lenguaje tiene en el niño puesto que todos los psicolingüistas y los psicólogos en general, siempre ponen el énfasis en la incidencia que la inteligencia tiene en el desarrollo correcto de la lengua y en cómo el uso de un lenguaje correcto facilita la maduración intelectual.

Posteriormente, se da inicio al pensamiento lógico que implica la capacidad de reversibilidad y cuyo desarrollo se va realizando hasta los 11-12 años, donde empezará otra forma de pensamiento, la implicación de esta evolución intelectual no se reflejará sólo en su manera de pensar o razonar, sino que repercutirá en toda la vida social del niño, en sus relaciones personales. En su aspecto social, los niños se buscan para jugar juntos, pero será en estas edades, entre los 9-10 años, cuando el juego, el grupo, la cooperación, adquieren su pleno significado. En esta edad se resalta la importancia social e individual que tiene el juego en los niños y cómo por medio de ellos pueden así mismo aprender, lo cual representa vital importancia para el desarrollo de esta propuesta investigativa basada en el juego como estrategia pedagógica para el aprendizaje del inglés. Es entre sus iguales y a través del juego mayormente, donde el niño adquiere su autonomía, su independencia y el sentido de su futura libertad individual y seguridad de criterios. En este sentido, es pertinente resaltar la función significativa que ejerce el juego en la creación de vínculos sociales, y no solo en el aprendizaje.

Por otro lado, Piaget afirma que el paso de la heteronomía, a la conquista de la autonomía se puede observar en cómo los niños aceptan las reglas del juego. En la etapa anterior a los 7 años, las reglas venían de fuera, eran sagradas e intocables (aunque puestos ya en el juego se olvidaban de que había reglas y no las tenían en cuenta), pero en esta edad las reglas ya no están condicionadas por una coacción exterior y se pueden modificar si todos los componentes del grupo consienten en ello.

¹² PIAGET, Jean y INHELDER, Bärbel. Psicología del niño. 14 ed. Edit. Morata, 2008.

Como denominación más propia de esta edad, se puede usar la de "etapa de introyección" que significa "aprender interiorizando valores, normas y modos de conducta del entorno"¹³. El niño de 9 años intenta captar todo lo que el mundo exterior le ofrece para adaptarlo a su mismidad, por lo que su comunicabilidad y sociabilidad es amplia. Es importante resaltar este aspecto, ya que como se explica, el niño aprende en cuanto el conocimiento le representa algo significativo para él y uno de los caminos para acercarse a esta significatividad es por medio del juego, pues éste le proporciona de manera espontánea aprendizajes que le son relevantes.

3.1.3. Etapa de las operaciones concretas

Conocer los procesos de aprendizaje en determinada edad son de gran importancia, ya que le permiten al docente identificar las características cognitivas de sus estudiantes, así como sus procesos de razonamiento y lo que son capaces de hacer en cada etapa de su desarrollo. De este modo, para el presente proyecto investigativo es indispensable conocer su teoría y los aportes que ésta puede proporcionar para el desarrollo del mismo.

De acuerdo con lo anterior, la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget descubre los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia: "...Cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta".¹⁴ Piaget, divide el desarrollo cognitivo en cuatro periodos importantes: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales. Ahora bien, la población con la cual se pretende trabajar para el desarrollo de esta propuesta

¹³ PERLS, F, HEFFERLINE y GOOGMAN, P. Terapia Gestalt: Excitación y Crecimiento de la Personalidad Humana. Madrid: Los Libros del CTP. 2002.

¹⁴ PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. Psicología del niño, citado por RICE, Philip. Desarrollo humano: estudio del ciclo vital. 2 ed. Edit. Prentice-Hall Hispanoamericana S.A. Naucalpan de Juárez, 1997. p. 199.

investigativa se centra en estudiantes de tercer grado de primaria, quienes oscilan entre los 8 y 10 años. De acuerdo a ello, se establece que estos pertenecen a la etapa de las Operaciones Concretas. Por lo tanto, a continuación se ahondará un poco más sobre las características de dicha etapa.

En su libro *Desarrollo Humano*, Rice menciona que durante la etapa de las operaciones concretas los niños muestran una mayor capacidad para el razonamiento lógico aunque todavía a un nivel muy concreto, de modo que, como lo afirma Piaget, "el pensamiento del niño sigue vinculado a la realidad empírica"¹⁵, por ende, alcanza no más que un concepto de lo "que es posible", que es una extensión simple y no muy grande de la situación empírica.

Además el autor señala que en esta etapa, los niños pueden arreglar objetos en clasificaciones jerárquicas. Al mismo tiempo esto da a los niños la capacidad para comprender las relaciones de las partes con el todo del todo con las partes y las partes entre sí. Esta capacidad para agrupar las cosas en categorías permite que los niños expandan su conocimiento mediante instrucciones basadas en categorías, es decir son capaces de concluir que una propiedad, que es cierta para los miembros de otra categoría, también puede serlo para los miembros de otra. Así pues, los niños en la etapa de operaciones concretas también son capaces de demostrar ordenamiento serial; aprenden que objetos diferentes pueden ser agrupados por tamaños o por orden alfabético.

En resumen, es de vital importancia señalar las características evolutivas y cognitivas de esta población, puesto que con base en ellas es posible conocer las capacidades y aptitudes con las que cuentan los estudiantes, y de esta manera se pueda proponer y adecuar la propuesta investigativa basada en el juego a ellas.

¹⁵ RICE, Philip. *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. 2 ed. Edit. Prentice-Hall Hispanoamericana S.A. Naucalpan de Juárez, 1997. p. 199.

3.2 LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Los estilos de aprendizaje son de vital importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua, como el inglés, pues estos permiten al docente y estudiante conocer cómo se aprende mejor y por tanto, qué estrategias utilizar para potenciar dichos aprendizajes.

De acuerdo con Keefe, Alonso y Gallego¹⁶, los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje. Por otra parte, según López, M. D.¹⁷, los estilos de aprendizaje son estrategias cognitivas generales al abordar tareas en las que están implicadas operaciones mentales como percibir, memorizar, pensar, aprender, actuar.

Ahora bien, existen bastantes autores que han planteado distintas teorías sobre los estilos de aprendizaje basadas en propuestas psicológicas, cognitivas, sociales. Sin embargo, para la presente propuesta investigativa tendremos en cuenta los estilos de aprendizajes propuestos por Andrew Wright, en su libro *Games for Language Learning*. Wright plantea lo siguiente:

Desde hace algunos años la idea que todos tenemos diferentes énfasis en la forma en que percibimos y aprendemos se ha convertido en parte de la vida de cada profesor. Los estilos de aprendizaje no son considerados por ser exclusivos. Por ejemplo, la misma persona puede a veces querer ser analítico y otras veces puede querer ser creativo. Sin embargo, cada persona tendrá probablemente preferencias. En cualquiera de las clases puede haber muchas preferencias diferentes. El maestro es como un jardinero, responsable de varios tipos diferentes de plantas,

¹⁶ KEEFE, James y ALONSO, C., GALLEGOS, D. Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador, citado por FENG, Yao e IRIARTE DÍAZ, Fernando. Estilos de aprendizaje de los estudiantes de segunda lengua de la universidad del norte de Barranquilla. En: Revista Estilos de Aprendizaje. Octubre, 2013. vol. 11, no. 11. p 2.

¹⁷ LÓPEZ CAMPOS, M. D. y otros. Estilos de aprendizaje en Orientación Educativa, citado por FENG, Yao e IRIARTE DÍAZ, Fernando. Estilos de aprendizaje de los estudiantes de segunda lengua de la universidad del norte de Barranquilla. En: Revista Estilos de Aprendizaje. Octubre, 2013. vol. 11, no. 11. p 2.

algunos requieren una gran cantidad de sol y otros sombra, algunos requieren ser podados y otros estar solos.¹⁸

De este modo, los estilos de aprendizaje que el autor plantea buscan atender a los diversos estilos de aprendizaje de cada estudiante, con el fin de potenciar sus aprendizajes. Así pues, teniendo en cuenta la teoría del juego en el aprendizaje de una lengua como la inglesa, estos estilos de aprendizaje, propuestos por el mismo autor, se dividen de la siguiente manera:

Visual	Algunas personas responden mejor a la información que se ve: imágenes, escritura, diagramas, etc. Así, se deben tener en cuenta también aspectos como: el color, el tamaño, el diseño, etc. Un ejemplo para este estilo de aprendizaje sería un estudiante que dice: "Veó lo que quieres decir".
Auditivo	Otras personas pueden responder a la información que se escucha, como por ejemplo: diálogos, canciones, rimas, entre otros. Por lo tanto un estudiante que responda a este estilo expresaría: "Oigo lo que dices".
Kinestésico	Otros estudiantes podrían necesitar moverse y tocar los objetos que lo rodean para aprender con eficiencia: "Los he puesto juntos, por fin". Este pensamiento correspondería por ejemplo a una actividad basada en la integración de las partes para obtener un todo (rompecabezas).
Creativo	Algunas personas necesitan utilizar el lenguaje de manera creativa para llevar a cabo procesos de aprendizaje significativos. De modo que el pensamiento de un estudiante cuyo estilo de aprendizaje es creativo podría ser: "Vamos a intentar algo nuevo".
Analítico	Algunas personas prefieren analizar las formas de lenguaje, en busca de reglas. En este sentido, el autor presenta el siguiente ejemplo: "Habiendo entendido los 'ladrillos' de la lengua entonces podrían sentirse capaces, tentativamente, para usarlos". Así, el estudiante analítico pensaría: "Vamos a dejar de perder el tiempo y centrémonos en las reglas básicas".
Cooperativo	Algunas personas les gusta trabajar con otros. "Es muy divertido trabajar con otras personas", puede ser lo que diría un estudiante cuyo estilo de aprendizaje se centre en el aspecto cooperativo.

¹⁸ WRIGHT, Andrew, BETTERIDGE, David, y BUCKBY, Michael. Games for Language Learning. Edit. Cambridge University Press. Edición 3. Cambridge 2006.

Individual	Por el contrario, algunas personas prefieren trabajar por sí mismos. Para tal caso, un estudiante podría referirse como: "Me gusta estar solo para conseguirlo".
Serio	Algunas personas pueden concentrarse mejor si el enfoque es serio. Un ejemplo de este estilo es el estudiante que expresa: "No quiero dar rodeos, sino centrarme en el asunto real del aprendizaje".
Divertido	Algunas personas se concentran mejor si hay un elemento de humor y ligereza en la experiencia. "Me gusta reír", "No lo tomo todo tan en serio.", es un estudiante que opina y cuyo estilo de aprendizaje es el 'divertido'.
Dramático	Algunas personas experimentan y absorben el idioma asociado con el teatro y la narración de historias. El ejemplo para este estilo de aprendizaje sería un estudiante que opina lo siguiente: "Me encanta escuchar una buena historia a la hora de aprender".
Real	Algunas personas prefieren tratar con ejemplos reales de la experiencia cotidiana. Un ejemplo de ello es un estudiante que dice: "Me quiero preparar para el mundo real."

3.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Teniendo en cuenta que este proyecto investigativo propone al juego como estrategia para el aprendizaje del inglés, es necesario sustentar desde distintos teóricos que se trata de una estrategia. Dicho lo anterior, a continuación se conceptualizan las estrategias de aprendizaje; su definición, características y tipología.

3.3.1. Definiciones

Habiendo conceptualizado el origen, implicaciones, beneficios y demás características del juego, es necesario tener conocimiento de las diferentes estrategias de aprendizaje, con el fin de poder emplearlas junto con el juego, para brindar a los estudiantes un mejor y más significativo aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, una estrategia puede ser descrita como un procedimiento mental que se utiliza para promover el aprendizaje, según Chamot y

El-Dinary¹⁹. Oxford, una de las autoras más reconocidas en el estudio de las estrategias de aprendizaje por su taxonomía las define como "Las decisiones concretas que adopta el estudiante a fin de que su aprendizaje sea más rápido, fácil, divertido, autónomo, y más susceptible de ser transferido a nuevas situaciones"²⁰. Asimismo, Weinstein y Mayer argumentan que el objetivo de una estrategia de aprendizaje podría ser la de afectar la forma en que el alumno "selecciona, adquiere, organiza, integra nueva información o para afectar a los estados de motivación o afectivas del alumno"²¹. Al respecto, Monereo²² las define como los procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Ahora bien, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas reconoce lo siguiente, respecto a las estrategias de aprendizaje:

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.²³

Para finalizar, con el fin de entender la funcionalidad e importancia de estas estrategias, Chamot y O'Malley²⁴, señalan tres razones fundamentales para el uso de estrategias de aprendizaje: En primer lugar, los sujetos mentalmente activos aprenden mejor, es decir, los sujetos que organizan la información, relacionándola de forma consciente con el conocimiento que ya poseen, desarrollan más vías de

¹⁹ CHAMOT, A. U. y EL-DINARY, P. B, Children's learning strategies in Language immersion Classrooms. En: The Modern Language Journal. 1999.

²⁰ OXFORD, Rebecca. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Edit. Heinle & Heinle. Boston, 1990.

²¹ WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E., The teaching of learning strategies. Edit. Macmillan Company. New York 1986.

²² MONEREO, Carles, Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona 1998.

²³ INSTITUTO CERVANTES. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [en línea]. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2002. [Consulta: Agosto 2015]. Disponible en internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

²⁴ CHAMOT, A. y O'MALLEY, J.M. Learning strategies in second language acquisition. Edit. Cambridge University Press. Cambridge 1990.

comprensión y recuperación de ésta que los que utilizan solamente recursos memorísticos. En segundo lugar, las estrategias se pueden enseñar; se ha comprobado que quienes reciben instrucción estratégica, y tienen oportunidades de práctica, aprenden de forma más eficaz que quienes no tienen este tipo de experiencia. Por último, las estrategias se pueden aplicar a distintas tareas por lo que, una vez han recibido instrucción y entrenamiento en su uso, la aplicación a tareas similares a aquellas en las que las aprendieron será más fácil y eficaz.

3.3.2. Tipología

Habiendo definido anteriormente las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de diferentes autores, por tanto, es necesario dar a conocer su tipología, con el fin de poder implementarlas en el aula de clase.

En primer lugar, O'Malley²⁵ clasifica las estrategias en tres subcategorías principales: las metacognitivas, las cognitivas y las socioafectivas. Las estrategias metacognitivas requieren de planificación, reflexión, monitoreo y evaluación del aprendizaje (atención dirigida, atención selectiva, autocontrol y autoevaluación): Las cognitivas están más limitadas a tareas específicas de aprendizaje e implican una manipulación más directa del material de aprendizaje como por ejemplo, la repetición, la traducción, la agrupación de elementos, la toma de notas. Las estrategias socio-afectivas se relacionan con las actividades de mediación y transacción social con otras personas como son el trabajo cooperado y las preguntas aclaratorias.

En segundo lugar, la taxonomía que propone Rebecca Oxford es una de las más completas y útiles para trabajar, debido a la manera en que las organiza, atendiendo a que las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera tienen como propósito principal el desarrollo de la competencia comunicativa; que constituye a su vez el fundamento del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras donde el estudiante pasa a desempeñar un papel más activo y responsable en el aprendizaje de la lengua extranjera; de ahí que requiera

²⁵ Ibíd.

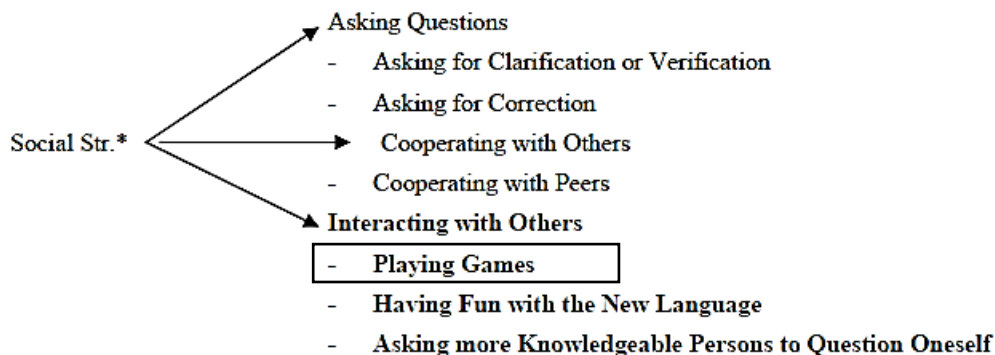
de herramientas específicas entre las que se encuentran las estrategias de aprendizaje.

Esta autora primeramente hace una distinción entre estrategias directas (de memoria, cognitivas y compensatorias) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales): Las primeras se enfocan de forma directa en la lengua extranjera, requieren de su procesamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades. Las estrategias indirectas, aunque no involucran directamente a la lengua que se estudia son útiles por cuanto sirven para apoyar y controlar el aprendizaje de la lengua en cuestión.

En esta taxonomía, las estrategias de memoria son aquellas usadas para almacenar o guardar la información y recuperarla cuando se necesite. Las cognitivas son aquellas destrezas mentales que utilizan los estudiantes para que su aprendizaje sea significativo. Las compensatorias ayudan a los estudiantes a eliminar los vacíos de conocimiento y poder dar continuidad a la comunicación. Por su parte, las estrategias metacognitivas ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje; las afectivas se relacionan con la parte emotiva del estudiante, pues le permite controlar sus sentimientos, motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje de la lengua. Por último, las estrategias sociales llevan a la interacción creciente con la lengua extranjera al facilitarles la interacción con otros estudiantes, en una situación discursiva.

A continuación se presenta un cuadro de resumen que esquematiza las diferentes estrategias de aprendizaje sociales, propuestas por Rebecca Oxford sobre de aprendizaje de la lengua para niños²⁶, dentro de las cuales se encuentra el juego como estrategia social de interacción:

²⁶ OXFORD. Op.cit.



Es posible ver que, como Oxford lo plantea, el juego se ubica en la categoría de estrategias sociales, como componente de la interacción con otros, lo cual permite fundamentar la propuesta investigativa, planteando al juego como estrategia para la promoción y mejoramiento de la habilidad oral y del aprendizaje de vocabulario.

3.4 NIVEL DE INGLÉS EN EL CICLO I

Los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras del Ministerio de Educación Nacional constituyen “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia”²⁷. Con ellos se explica a la comunidad educativa y a los padres de familia, qué es lo que los niños y niñas deben aprender al final de cada grupo de niveles y qué deben ser capaces de hacer con eso que aprendieron, para que puedan desenvolverse de manera efectiva en el mundo estudiantil y laboral.

Por lo anterior, es imprescindible tener en cuenta estos criterios de aprendizaje por niveles, pues es necesario conocer el contenido y las competencias a desarrollar en la población de este estudio (grado 3ro). Esta propuesta investigativa y la práctica docente van totalmente ligadas para el desarrollo del mismo. Estos criterios se dividen en: escucha, lectura, escritura, monólogos y conversaciones,

²⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op.cit.

sin embargo se exponen únicamente aquellos relacionadas a la propuesta investigativa (habilidad oral y vocabulario) como se explica a continuación:

Escritura	<p>Copio y transcribo palabras que comprendo y que uso con frecuencia en el salón de clase.</p> <p>Escribo el nombre de lugares y elementos que reconozco en una ilustración.</p> <p>Respondo brevemente a las preguntas “qué, quién, cuándo y dónde”, si se refieren a mi familia, mis amigos o mi colegio.</p> <p>Escribo mensajes de invitación y felicitación usando formatos sencillos.</p> <p>Demuestro conocimiento de las estructuras básicas del inglés.</p>
Monólogos	<p>Recito y canto rimas, poemas y trabalenguas que comprendo, con ritmo y entonación adecuados.</p> <p>Expreso mis sentimientos y estados de ánimo.</p> <p>Menciono lo que me gusta y lo que no me gusta.</p> <p>Describo lo que estoy haciendo.</p> <p>Nombro algunas cosas que puedo hacer y que no puedo hacer.</p> <p>Describo lo que hacen algunos miembros de mi comunidad.</p> <p>Uso gestos y movimientos corporales para hacerme entender mejor.</p> <p>Describo algunas características de mí mismo, de otras personas, de animales, de lugares y del clima.</p> <p>Participo en representaciones cortas; memorizo y comprendo los parlamentos.</p>
Conversación	<p>Respondo a saludos y a despedidas.</p> <p>Respondo a preguntas sobre cómo me siento.</p> <p>Uso expresiones cotidianas para expresar mis necesidades inmediatas en el aula.</p> <p>Utilizo el lenguaje no verbal cuando no puedo responder verbalmente a preguntas sobre mis preferencias. Por ejemplo, asintiendo o negando con la cabeza.</p> <p>Expreso e indico necesidades personales básicas relacionadas con el aula.</p> <p>Respondo a preguntas sobre personas, objetos y lugares de mi entorno.</p> <p>Pido que me repitan el mensaje cuando no lo comprendo.</p> <p>Participo activamente en juegos de palabras y rondas.</p> <p>Refuerzo con gestos lo que digo para hacerme entender.</p>

3.5 ETAPAS DEL APRENDIZAJE EN UNA LENGUA EXTRANJERA

A continuación se presentan las etapas del aprendizaje de una lengua extranjera, las cuales se han agrupado en tres fases que describen los primeros pasos para aprender un nuevo idioma para cualquier persona, joven o adulta, lo cual es imprescindible tener en cuenta para un mejor aprendizaje en los estudiantes.

Estas etapas, determinadas por el California English Language Development Test²⁸, proporcionan un ejemplo de cómo los estudiantes adquieren un nuevo idioma. Sin embargo, es importante tener en cuenta que diferentes niños pueden entrar a la escuela en diferentes etapas, y que todos los niños no pueden pasar a través de todas las etapas en la misma proporción o incluso en la misma secuencia.

Fase I: La observación y la imitación

1. Etapa silenciosa (que se puede combinar con shock emocional). El niño está tomando la nueva situación y escuchando la lengua para empezar a darle sentido a lo que sucede a su alrededor.
2. El niño imitará lo que hacen los demás niños de la clase. En cierto sentido, él está pretendiendo que entiende.
3. Un niño muy sociable puede utilizar una gran cantidad de gestos corporales, o tomar otros niños con el fin de hacerse entender.

Fase II: Uso individual palabra y la frase

1. El niño empieza a usar las palabras o frases que son importantes para su supervivencia en el aula. *Ejemplo: "Stop it!", "I'm next!", "Me too!", "that's mine!"*
2. El niño empieza a usar el lenguaje, pero aún no está seguro de lo que constituye una palabra separada en inglés. *Ejemplo: "I like it" lo que él / ella*

²⁸ CALIFORNIA ENGLISH LANGUAGE DEVELOPMENT TEST. Stages of Second Language Learning. [en línea] <https://www.bankstreet.edu/literacy-guide/english-language-learners/stages-second-language-learning/> [citado el 19 de octubre, 2015] disponible en Internet.

oye una y otra se utiliza como si se tratara de dos palabras: "I like it play ball.", "I like it little trucks." Eventualmente, el "it" de las frases es suprimido y el niño empezará a decir: "I like little trucks."

Fase III: La comprensión inicial de las reglas gramaticales

1. Al principio de su uso de inglés, el niño puede dejar de lado los plurales o marcadores en tiempo pasado. Esto no quiere decir que el niño no entiende el concepto de "más de uno" o "hechos pasados." Él puede estar usando estas formas muy cómodamente en su primer idioma.
2. Una de las reglas en la adquisición de una lengua extranjera es: "Concéntrate en las cosas grandes primero, deja los detalles para más adelante". Si se puede comprender el significado básico de lo que el niño está diciendo entonces debe ignorar los errores gramaticales.
3. La comprensión del niño supera su capacidad de producir lenguaje. A menudo, ponemos más énfasis en lo que el niño está produciendo que en lo que él o ella comprende. El niño puede usar las palabras de contenido apropiado, pero no en la forma apropiada. *Por ejemplo, un niño puede estar observando un experimento con hielo en un congelador y decir: "water frozen".*
4. El lenguaje del niño puede utilizar formas gramaticales que son traducciones literales de su primer idioma. Un niño para quien el español es su primer idioma, en el cual, la mayoría de objetos tienen un género asignado, podría decir: *"Where is my pencil? I put him there."*
5. El niño intenta aprovechar al máximo el vocabulario que ha aprendido. Por ejemplo: "My sleeves are big." en lugar de "long". En este caso, el niño está generalizando el significado de "grandes" para incluir todo lo que va más allá de una dimensión particular.

Otras consideraciones a tener en cuenta cuando se trabaja con un ELL (English Language Learner) son: Dado que los niños pueden adquirir pronunciación nativa en un segundo idioma, es fácil suponer que ellos saben mucho más del lenguaje de lo que realmente saben. Es necesario asegurarse de que el estudiante

entiende lo que lee o discute con él o ella. Asimismo, es necesario animar al estudiante a pedir definiciones de palabras o conceptos y proporcionar un modelo para esto. Por ejemplo, decirle al estudiante que él o ella puede decir: "No lo entiendo" siempre que algo no está claro. De esta manera él o ella sabrán cómo pedir ayuda. Los niños podrán experimentar más con un nuevo idioma con sus compañeros que con los adultos. Si es posible, es importante observar a su estudiante interactuar con sus compañeros. Esto dará información sobre el alcance de su vocabulario y fluidez en un ambiente informal.

3.6 EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Dada la presente propuesta investigativa, la cual se centra en la implementación del juego como estrategia pedagógica para la enseñanza del inglés, es necesario conocer y sustentar el origen y la importancia de este concepto a través del tiempo y cómo ha sido implementado en diversos ámbitos, incluyendo el educativo.

3.6.1. Origen y definiciones del juego

Inicialmente, de acuerdo con Corominas²⁹, la palabra juego procede del latín *jōcus*: "broma", "chanza", "diversión". El juego y la cultura van estrechamente unidos y su papel ha sido señalado repetidamente. Muchos psicólogos y antropólogos han dedicado estudios e investigaciones al juego, tales como Schiller con su famosa frase "el hombre no está completo si no juega"³⁰. Por su parte Huizinga profundiza en el estudio del mismo en su ya clásica obra *Homo ludens*, en la que hace la siguiente afirmación: "el juego existió antes de toda cultura y la cultura surge en forma de juego."³¹

²⁹ COROMINAS. Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana. Madrid, Gredos, 1954.

³⁰ Schiller citado por LABRADOR, María José y MOROTE MAGÁN, Pascuala. El juego en la enseñanza de ELE. Glosas Didácticas, Revista electrónica internacional No 17. Valencia. 2008.

³¹ HUIZINGA. *Homo Ludens* citado por LABRADOR, María José y MOROTE MAGÁN, Pascuala. El juego en la enseñanza de ELE. Glosas Didácticas, Revista electrónica internacional No 17. Valencia. 2008.

De esta manera, se puede ver cómo incluso desde bastantes siglos atrás la escuela del siglo V A.C. se basaba en el juego físico, la literatura, la música y la recitación. En Grecia encontramos una concepción total de la vida, la armonía del cuerpo y del alma era el ideal de su educación. El niño era ejercitado durante sus primeros años en juegos educativos para encaminarlo a su perfección como adulto. El niño participaba en ceremonias religiosas y sociales que eran espectaculares y dramáticas. Los jóvenes eran iniciados en el canto y la danza, ya que la música, la danza y la mímica son instrumentos de sentimientos elevados y cultos.

Por otra parte, Quintiliano; retórico y pedagogo hispanorromano, en su obra *Sobre la formación del orador* resalta la importancia del juego en la enseñanza. El primero de los doce libros de la obra de Quintiliano, trata tres problemas pedagógicos: el atractivo de la enseñanza, el de su universalidad y el de las inclinaciones y aptitudes. Señala, asimismo, que para que el niño no odie el estudio, la enseñanza ha de ser al principio como cosa de juego. Estima como señales de talento la memoria, que tiene dos oficios: aprender con facilidad y retener fielmente lo que aprendió, y la habilidad para imitar, por ser señal de docilidad. Con referencia a ello, el autor expresa: “Hay hasta algunos juegos no desaprovechables para agudizar los espíritus de los jóvenes, cuando ellos apuestan entre sí con pequeñas preguntas sobre cualquier materia”.³²

A partir de la década de los setenta, en España, toma primacía la enseñanza comunicativa de la lengua, las actividades lúdicas en la enseñanza de la lengua se empiezan a considerar como factores de suma importancia. Los juegos son la base para realizar trabajos formativos de cualquier clase. Las actividades basadas en juegos permiten atender aspectos importantes como son: la participación, la creatividad, el gusto estético, la sociabilidad, los comportamientos, etc., pero no hay que olvidar que detrás de un juego existen unos objetivos didácticos claros.

³² DE CALAHORRA, Quintiliano, *Sobre la formación del orador*, (Introducción, traducción y notas de Alfonso Ortega Carmona). Edit. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, 1996.

Con el enfoque pedagógico comunicativo, se comenzó a hablar de la importancia que tiene en el aprendizaje que el alumno se divierta, especialmente en la etapa infantil y de primaria. Desde entonces, muchos son los métodos didácticos que dedican libros enteros a estas actividades, además de diversos materiales complementarios que han ido apareciendo paulatinamente en el mercado.

3.6.2. Teorías de juego

La autora Pugmire-Stoy³³ define el juego como el acto que permite representar el mundo adulto, por una parte, y por la otra relacionar el mundo real con el mundo imaginario. Este acto evoluciona a partir de tres pasos: divertir, estimular la actividad e incidir en el desarrollo.

En el mismo orden de ideas, Gimeno y Pérez³⁴ definen el juego como un grupo de actividades, a través de las cuales, el individuo proyecta sus emociones y deseos, y mediante el lenguaje (oral y simbólico) manifiesta su personalidad. Para estos autores, las características propias del juego permiten al niño o adulto expresar lo que en la vida real no le es posible. Un clima de libertad y de ausencia de coacción es indispensable en el transcurso de cualquier juego. Según Guy Jacquin³⁵, el juego es una actividad espontánea y desinteresada que exige una regla libremente escogida que cumplir o un obstáculo deliberadamente que vencer. El juego tiene como función esencial procurar al niño el placer moral del triunfo que, al aumentar su personalidad, la sitúa ante sus propios ojos y ante los demás. En el mismo orden de ideas, Russel³⁶ lo define como "una actividad

³³ PUGMIRE-STOY, Mary Carolyn. El Juego Espontáneo, vehículo de Aprendizaje y comunicación. Madrid 1996.

³⁴ GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel, citado por la Federación de enseñanza de Andalucía. Tems para la educación En: Revista digital para profesionales de la enseñanza No 7. Andalucía. 2010.

³⁵ JACQUIN, Guy La educación por el juego. Barcelona: Atenas, 1958.

³⁶ RUSSEL, Arnulf. El juego de los niños: fundamentos de una teoría psicológica. 2 ed. Barcelona: Herder, 1985. p 286.

generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma". Por último, Huizinga en su libro "Homo Ludens" expresa que: "El juego es una actividad u ocupación voluntaria que se realiza dentro de ciertos límites establecidos de espacio y tiempo, atendiendo a reglas libremente aceptadas, pero incondicionalmente seguidas, que tienen su objetivo en sí mismo y se acompaña de un sentido de tensión y alegría".³⁷

En síntesis, para los niños jugar no es un pasatiempo; sus juegos están relacionados con un aprendizaje central: su conocimiento del mundo por intermedio de sus propias emociones. Por medio del juego el niño crea una serie de especulaciones con respecto a la vida. Las mismas que más tarde, en la adultez, volverá a descubrir y elaborar haciendo uso del raciocinio y estableciendo un puente entre el juego y la vida.

3.6.3. Importancia y beneficios del juego

El juego aparece en el discurso docente, como un método en la educación infantil promoviendo el estado de ensueño que se necesita para el desarrollo de la creatividad. Enseñar jugando es una estrategia que motiva no solo el aprendizaje creativo sino también el aprendizaje significativo.

Además se pueden resaltar numerosos aspectos beneficiosos de la integración del juego en el aula de clase. Mariana Campos y otros³⁸ expresan que a través de éste, los niños aprenden de manera placentera y divertida, se expresan y se comunican. Además, producen, exploran y comparan sus aprendizajes previos con la realidad exterior, lo que implica una participación activa del sujeto.

De acuerdo con Morales³⁹, el juego como estrategia didáctica tiene múltiples beneficios. Éste favorece la sociabilidad, desarrolla la capacidad creativa, crítica y comunicativa del individuo. Estimula la acción, reflexión y la expresión. Es la

³⁷ HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Edit. Alianza. 2000. p. 287.

³⁸ CAMPOS ROCHA, Mariana, CHACC ESPINOZA, Ingrid, GÁLVEZ GONZÁLEZ Patricia. El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa. Seminario para Optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales. Santiago, Chile 2006. p. 376.

³⁹ MORALES, Enrique. Op.cit.

actividad que permite a los niños y niñas investigar y conocer el mundo que les rodea, los objetos, las personas, los animales, las plantas e incluso sus propias posibilidades y limitaciones. Es el instrumento que le capacita para ir progresivamente estructurando, comprendiendo y aprendiendo el mundo exterior.

Jugando el niño/a desarrolla su imaginación, el razonamiento, la observación, la asociación y la comparación, su capacidad de comprensión y expresión contribuyendo así a su formación integral. Los juegos posibilitan tanto la práctica controlada dentro de un marco significativo como la práctica libre y la expresión creativa, además de cubrir tanto conocimientos lingüísticos como socioculturales.

3.6.4. El juego en la educación

Como se ha venido explicando, el papel del juego en los procesos de aprendizaje es sustentado como significativo. Ahora bien, su implementación en los entornos educativos es de vital importancia. Al respecto, autores como Alario y otros argumentan que:

“Las interacciones que favorecen el desarrollo incluyen la ayuda activa, la participación guiada o la construcción de puentes de un adulto o alguien con más experiencia. La persona más experimentada puede dar consejos o pistas, hacer de modelo, hacer preguntas o enseñar estrategias, entre otras cosas, para que el niño pueda hacer aquello, que de entrada no sabría hacer solo”.⁴⁰

Igualmente, Vygotsky⁴¹ destacó la importancia del lenguaje en el desarrollo cognitivo, demostrando que si los niños disponen de palabras y símbolos, los niños son capaces de construir conceptos mucho más rápidamente. Creía que el pensamiento y el lenguaje convergían en conceptos útiles que ayudan al pensamiento. Observó que el lenguaje era la principal vía de transmisión de la cultura y el vehículo principal del pensamiento y la autorregulación voluntaria.

⁴⁰ ALARIO, Teresa; ALARIO, Carmen y GARCIA, Carmen. En busca de una pedagogía de igualdad. Brasília: Editorial Lisboa, 1995.g

⁴¹ VYGOTSKY, Lev. Pensamiento y Lenguaje. Rusia. 1991.

La teoría de Vygotsky se evidencia en aquellas aulas dónde se favorece la interacción social, dónde los profesores hablan con los niños y utilizan el lenguaje para expresar aquello que aprenden, dónde se anima a los niños para que se expresen oralmente y por escrito y en aquellas clases dónde se favorece y se valora el diálogo entre los miembros del grupo.

Todo lo citado anteriormente demuestra que la escuela es el ámbito ideal para tener la oportunidad de jugar, ya que el juego no es sólo un pasatiempo, y se debe aprovechar todo el potencial de los estudiantes para educar a través del componente lúdico. También es sano considerar que los niños son verdaderos especialistas en juego y en modificar las conductas y actitudes por este medio.

3.6.5. El juego y el niño

El juego, en general, es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hidalgo⁴², describe que éste permite que el niño desarrolle la empatía y la tolerancia, también facilita la socialización, ya que fomenta el apoyo mutuo y la relación en términos de igualdad. La autora explica además, que jugando los niños toman conciencia de lo real, se implican en la acción, elaboran razonamientos y juicios. Asimismo, resalta que es importante que el educador asegure que la actividad del niño sea una de las fuentes principales de su aprendizaje y desarrollo, pues a través de la acción y la experimentación, ellos expresan sus intereses y motivaciones y descubren las propiedades de los objetos, afianzan las relaciones con su entorno social.

Una de las características más relevantes del juego, es la aplicación de las reglas. Con éstas, se fomenta la realidad, la subordinación a las leyes de la colectividad y la oportunidad de luchar por el grupo del que se forma parte. Por tanto, es clara la función social que posee esta estrategia, además de beneficiar aspectos cognitivos referentes al aprendizaje de un dominio.

⁴² HIDALGO, Karen. Preguntas generadoras de la 4 tutoría de pedagogía creatividad y lúdica. [en línea] Octubre 2013. [citado 10 Agosto 2015] Disponible en internet: <http://karenhidalgo81.blogspot.com/2013/10/preguntas-generadoras-de-la-4-tutoria.html>

3.6.6. El rol docente en el juego

Es importante recalcar que el papel del docente consiste en facilitar la realización de actividades y experiencias que, conectando al máximo con las necesidades, intereses y motivaciones de los niños, les ayuden a aprender y a desarrollarse. Vale mencionar que el docente de hoy debe estar acorde con las necesidades educativas y socioculturales del alumno, siendo necesario que sea creativo y proactivo. La creatividad es inherente al desarrollo humano, pero precisa de un proceso formativo previo, está ligada a la cultura y a las relaciones humanas que dentro de ella se gestan. El docente debe ser el motor dentro del proceso de estimulación creativa que necesariamente debe darse en el aula.

Por otra parte, según Labrador Piquer⁴³, el profesor debe tener en cuenta, entre otros aspectos, el nivel de conocimientos de los alumnos, la edad, sus intereses y necesidades y el contexto a la hora de planificar actividades lúdicas, estas se podrán realizar dentro y fuera del aula y se fomentarán situaciones que los alumnos tendrán que afrontar en su actividad diaria (presentaciones). El juego forma una unidad armoniosa, por lo que es posible que el educador se encuentre ante acciones que no involucren una acción que desvirtúe el juego. De esta forma, su acción será más de observador que de jugador o 'canalizador' del juego.

3.6.7. El rol del juego en el aprendizaje de una lengua

Siempre ha habido un gran debate acerca de cómo los alumnos pueden adquirir una segunda lengua o lengua extranjera de la mejor manera. Nuestra opinión es que un requisito previo para la adquisición del lenguaje es una experiencia rica del lenguaje en uso y para facilitar la adquisición del lenguaje es preciso:

- La experiencia del lenguaje tiene que ser contextualizada y comprensible.⁴⁴
- Los estudiantes necesitan estar motivados, relajados, positivos y comprometidos.⁴⁵

⁴³ LABRADOR, María José. Op cit.

⁴⁴ KRASHEN, S. The input hypothesis. London: Longman, 1986.

⁴⁵ ARNOLD, J. Affect in language learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.

- El idioma disponible para su posible adquisición debe ser relevante, significativo, y frecuentemente encontrado.⁴⁶
- Los estudiantes necesitan una transformación profunda y multidimensional del idioma⁴⁷

Tomando como referencia a Tomlinson & Masuhara⁴⁸, se afirma el juego educacional puede proporcionar a los estudiantes una rica experiencia del lenguaje en uso, pues a través de ellos los estudiantes tienen que escuchar o leer las instrucciones y reglas del juego, pedir aclaraciones a su profesor y compañeros, e interactuar con otros jugadores. Este lenguaje está totalmente contextualizado y es comprensible cuando éste es jugado. Los alumnos están motivados por lo general para comprender y utilizar el lenguaje por su deseo de jugar y ganar, y están típicamente positivos, comprometidos, y relajados (en el sentido de no tener que preocuparse por el idioma). La lengua que los estudiantes experimentan en el juego es relevante y significativa, y es repetida muchas veces en diferentes maneras. También el procesamiento de la lengua es potencialmente profundo (en el sentido de que se centra semánticamente, y es significativo para los alumnos).

Por otra parte, como se menciona en el artículo Using Games in Language Teaching⁴⁹, el empleo del juego educacional en la clase de lengua tiene diferentes beneficios y ventajas: “Los juegos proporcionan un contexto para la comunicación significativa. Incluso si el juego consiste en elementos lingüísticos discretos, como un juego de ortografía, la comunicación significativa tiene lugar cuando los estudiantes tratan de comprender cómo jugar el juego.”⁵⁰, “Las emociones

⁴⁶ MALEY, A. Squaring the circle: Reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In B. Tomlinson (Ed.), Materials development for language teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. p. 279-294.

⁴⁷ TOMLINSON, Brian y MASUHARA, Hitomi. Playing to Learn: A Review of Physical Games in Second Language Acquisition. Simulation and Gaming. London. 2009

⁴⁸ *Ibíd.*

⁴⁹ JACOBS, George. Using Games in Language Teaching [en línea]
<http://wenku.baidu.com/view/d0fd5b693968011ca2009122?fr=prin> [citado el 19 de octubre, 2015]
 Disponible en Internet.

⁵⁰ WRIGHT Andrew, BETTERIDGE David, y BUCKBY Michael, Games for Language Learning. Cambridge University. 2005.

despertadas al jugar añaden variedad al a veces 'seco' proceso de la enseñanza de idiomas."⁵¹, "Como muchos juegos se pueden jugar fuera de la clase, ello proporciona un medio para que los estudiantes utilicen el idioma fuera de las horas de clase."⁵² En este sentido, los juegos pueden conectarse a una variedad de inteligencias⁵³, por ejemplo:

- a. Los juegos llevados a cabo con otros implican inteligencia interpersonal.
- b. Los juegos que implican dibujo se conectan con inteligencia visual / espacial.
- c. Los juegos a menudo requieren manipulación de objetos, como tarjetas, fichas o piezas, se conectan con inteligencia corporal / kinestésica.

3.6.8. Taxonomía de los juegos educativos

Ahora bien, teniendo claro el origen del concepto de juego y su importancia, se hace relevante mencionar y estimar la tipología del juego en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pues éste será parte del marco referencial que guiará la implementación de la presente propuesta investigativa. Además es importante resaltar que son varios los autores que han propuesto una tipología para los diferentes juegos educativos para la enseñanza de una lengua extranjera, por lo tanto se mencionarán los más destacados y pertinentes para el desarrollo e implementación de esta propuesta investigativa.

En primer lugar, siguiendo la propuesta de clasificación de la profesora británica Jill Hadfield⁵⁴, la cual, atendiendo al funcionamiento interno común a cada tipo de juego, expresa que la primera división general a la que se debe atender se basa en la distinción entre: 1) Juegos competitivos, cuyo interés se centra en lograr ser el primero en alcanzar un determinado fin. 2) Juegos cooperativos, en los que la participación de todo el grupo es necesaria para concluir la tarea propuesta.

⁵¹ BRANDSFORD John D, BROWN Ann L. y COCKING Rodney R. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, D.C. 1999

⁵² ELLIS, Rod. Principles of Instructed Language Learning. En Asian EFL Journal. University of Auckland. [en línea] [citado el 19 de octubre, 2015] Disponible en: http://asian-efl-journal.com/sept_05_re.pdf.

⁵³ GARDNER, Howard. Teoría de las inteligencias múltiples. Universidad Harvard. 1988

⁵⁴ HADFIELD, Jill. Advanced Communication Games. Harlow: Longman, 1987.

En segundo lugar, el mismo autor afirma referente a la clasificación anterior que aunque la práctica de juegos competitivos resulta muy productiva dado el índice de interés que se crea, no es conveniente un uso muy reiterado de ellos porque puede alterar en exceso la atmósfera de la clase. Incluso su repetición, aunque pueda parecer extraño, puede llegar a producir desinterés. Por el contrario, mediante los juegos cooperativos se logra fomentar un ambiente relajado, desinhibido y de mutuo entendimiento.

Otra posible clasificación se puede acometer teniendo en cuenta los rasgos fundamentales de funcionamiento de los siguientes tipos de juego, según Chamorro y Prats⁵⁵:

- Juegos de vacío de información: estos juegos pueden ser unívocos (un alumno tiene la información que su compañero debe adquirir) o recíprocos (el alumno A tiene la información que necesita B y viceversa).
- Juegos de averiguación: utilizan el mismo principio que los anteriores pero distinguiendo entre juegos para adivinar en los que sólo un miembro del grupo posee una información que debe escoger deliberadamente, y juegos de búsqueda y averiguación en el que se confieren a todos un papel activo al poseer cada uno de ellos una parte de la información.
- Juegos 'puzzle': es a través de la cooperación de todo el grupo como se llega a la conclusión de la tarea. El objetivo es la unión correcta de todas las piezas.
- Juegos de jerarquización: los alumnos elaboran una lista de ítems sobre un determinado foco de interés y deben organizarla por orden de importancia. La comunicación se basa en una transferencia de ideas, sentimientos, gustos y opiniones de cada alumno.
- Juegos para emparejar: se reparten entre toda la clase pares idénticos de fotos, ilustraciones o cartas. Los jugadores deben encontrar su pareja mediante la descripción de la información dada.

⁵⁵ CHAMORRO, María Dolores, PRATS, Nuria. La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera. [en línea] 1990. [citado 16 Agosto 2014] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf

- Juegos de selección: cada jugador posee una lista con posibilidades distintas y sólo una de ellas es común a todo el grupo. Deben decidir a través del diálogo y de la discusión cuál es ese común denominador.
- Juegos de intercambios: están basados en el principio del trueque. Los jugadores poseen unos determinados artículos que no necesitan y tienen que intercambiarlos por otros que sí necesitan para llevar a cabo una tarea.
- Juegos de asociación: el juego se basa en descubrir qué miembros de la clase pertenecen a un mismo grupo.
- Juego de roles: cada alumno posee la identidad de un personaje ficticio y una serie de indicaciones sobre la tarea individual que tiene que llevar a cabo de acuerdo con su identidad.
- Simulaciones o 'roleplay': se intenta reproducir pequeñas muestras de las interacciones humanas mediante la emulación de una situación real que debe envolver a la totalidad de la clase.

En última instancia, hay muchos tipos diferentes de juegos que se pueden agrupar de acuerdo con el tipo de enfoque en el lenguaje o del aprendizaje que persigan así como los tipos de recursos, la gestión y la organización del aula que realmente necesite. Se pueden dividir los juegos en dos tipos principales: juegos centrados en la precisión (control del lenguaje) y juegos centrados en la fluidez (centrados en la comunicación), siguiendo la clasificación ofrecida por los profesores de ELT Gordon Lewis y Gunther Bedson.⁵⁶

3.6.9. Aplicabilidad del juego en el aula de clase

Teniendo en cuenta la tipología del juego en la clase de lengua extranjera, planteada por diversos autores, se hace necesario conocer las consideraciones que su aplicabilidad involucra, es decir, las medidas que se deben tomar en cuenta para que dicha estrategia tenga un desarrollo eficaz en el aula de clase.

⁵⁶ GORDON, Lewis y BEDSON, Gunther. Games for children. 1999

De acuerdo a Juan Rubio y García⁵⁷, los juegos para los niños pequeños necesitan tener un lenguaje sencillo y deben ser fáciles de explicar, configurar, y finalmente, poder jugar. Todo el mundo debería ser capaz de participar y debe ser divertido. Es probable que se tenga que utilizar más la lengua materna con el fin de explicar el juego, aunque debemos tratar de introducir gradualmente frases sencillas. De este modo, la mejor manera de asegurarse de que los alumnos lo comprenden, es jugar con uno o dos niños delante de la clase como forma de demostración. En la siguiente etapa, la organización de la clase, es una etapa clave para la solidez del juego. Conforme a los autores, es importante tratar de involucrar al mayor número posible de niños en el mismo. Luego, en la tercera etapa, la del juego, es donde las dos etapas anteriores se validan y refutan. A los niños se les debe enseñar el lenguaje que necesitan para jugar plenamente cada juego concreto, incluyendo el lenguaje necesario para organizarlo correctamente y para organizarse a la hora de jugar. Por último, en relación con el papel del profesor en el juego, mientras los niños estén jugando el juego, su papel debe ser el de observar, escuchar y vigilar el lenguaje de los niños. También hay que dar las instrucciones y explicaciones necesarias donde se observen ciertas dificultades lingüísticas de los niños, aunque lo que nunca es propicio hacer es corregir a los estudiantes en exceso o asumir el papel de protagonistas del juego. En esta etapa, son los niños los que realmente deben jugar el juego por sí mismos. Desde un punto de vista metodológico, el profesor tiene que tener en cuenta el nivel de conocimientos de los alumnos, su edad, sus intereses y necesidades, y el contexto escolar a la hora de planificar las actividades lúdicas. Se resalta por parte de los autores que es importante que los alumnos conozcan la utilidad pedagógica del juego en situaciones comunicativas formales, para que realmente constituya un aprendizaje significativo y se evite así el sentimiento de pérdida de tiempo que se genera en ocasiones en clase.

⁵⁷ JUAN RUBIO, Antonio Y GARCÍA, Isabel. El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. En: Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. 2013. Vol. 6, Nº 3, 169-185.

Dicho esto, a la hora de seleccionar los juegos adecuados a cada clase y a cada situación didáctica, hay que tener en cuenta una serie de comedimientos a propuesta del catedrático Alejandro Castañeda⁵⁸ en 2011:

- Tienen que proporcionar una oportunidad de comunicación real, aunque dentro de unos límites definidos artificialmente.
- Deben estimular la adquisición de la lengua extranjera aumentando el grado de motivación en el alumno.
- Deben favorecer un clima positivo, relajado, distendido, incitando a la participación de todos los alumnos.
- Deben favorecer un clima positivo, relajado, distendido, incitando a la participación de todos los alumnos.
- Su propia estructura debe permitir a los alumnos explotar su conocimiento de la lengua extranjera con flexibilidad.
- Deben poder ser empleados como un tanteo previo sobre algún aspecto que se quiera introducir, como una comprobación de lo ya aprendido, como una revisión, o como un diagnóstico de necesidades.

Por otra parte, Merrakchi⁵⁹ afirma que el maestro debe seguir un enfoque educativo diseñado a partir de la experiencia de formación de sus alumnos y habilidades, optando por un juego con el que alcance su objetivo (instalar habilidades). El éxito del juego se centra en la fase de su presentación. El maestro es garante del carácter educativo de la actividad, por lo tanto, éste es responsable de la presentación de un juego por primera vez a los niños. De acuerdo a lo anterior, este autor distingue tres fases en el juego del aula:

⁵⁸ CASTAÑEDA, Alejandro. El Aprendiz. Barcelona, 2011.

⁵⁹ MERRAKCHI, Imene. Le jeu dans l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE (français langue étrangère) pour une médiation pédagogique adaptée aux apprenants. Universidad Mohamed Kheider Biskra. 2011.

- En primer lugar, se distingue la fase espontánea, durante la cual el niño tiene tiempo para descubrir el juego, ver los objetos del juego, hacer preguntas (...)
- En segundo lugar, se encuentra la fase técnica, la cual resulta de la necesidad de establecer un código (palabras, señas, gestos...) para responder a las instrucciones. Durante esta etapa se observa que las reglas pueden aparecer de forma gradual, conforme se va desarrollando el juego.
- En tercer lugar, una fase creativa, que no es menos importante que las dos anteriores. Para llevarla a cabo, se puede comenzar con el establecimiento de un código por parte de los niños. En esta etapa, el niño debe ser llevado a crear, a inventar por sí mismo (entender el juego).

Para concluir, a favor de estos planteamientos es oportuno resaltar los resultados que Joseph O'Connor y John Seymour, expertos en el campo de la neurolingüística, nos ofrecen acerca de la estimulación de la memoria: "recordamos un 90 % de aquello que hacemos, un 10 % de lo que leemos, un 20% de lo que oímos, y un 30 % de lo que vemos."⁶⁰

3.7 EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO

El papel que tiene el vocabulario en una segunda lengua es de gran importancia, es por esto que éste siempre está incorporado en el aprendizaje del inglés. Usualmente escuchamos que para el estudiante es difícil que consolide el vocabulario aprendido y lo aplique puesto que aprende determinado concepto pero posteriormente lo olvida. Es por esto que es necesario poner en práctica nuevas estrategias para la enseñanza de vocabulario, especialmente estrategias que puedan ser utilizadas en los niños. Es importante que el niño desarrolle la habilidad de retener términos a corto y largo plazo, para que así pueda utilizarlos en un futuro. En este caso, hablaremos del juego como una de esas estrategias

⁶⁰ O'CONNOR, Joseph y SEYMOUR, John. Introducción a la programación neurolingüística. Edit. Urano, 1992.

para generar un aprendizaje significativo de vocabulario en los estudiantes jóvenes.

Según una investigación enfocada en el vocabulario enseñado a través de juegos, llevada a cabo por Trong Tuan⁶¹, se sustenta desde diferentes teorías y autores que “la memoria es fundamental en el aprendizaje de vocabulario y los beneficios de la revisión y la repetición se han demostrado claramente en estudios de aprendizaje de vocabulario⁶²”. Según Rubin, el aprendizaje de vocabulario es “el proceso mediante el cual se obtiene, almacena, recupera y utiliza la información”⁶³. La palabra "uso" puede significar "la comunicación interactiva" y "practicar vocabulario". Por lo tanto, el profesor tiene que proporcionar la codificación inicial de nuevas palabras y luego "experiencias recuperadas posteriores". Del mismo modo, la investigación sugiere que si los alumnos ven o usan una palabra de una manera diferente a la forma en que la conocieron, se logra entonces un mejor aprendizaje. En este sentido, según Doff⁶⁴, es posible identificar cuatro etapas en la enseñanza de vocabulario: presentación, práctica, producción, y revisión.

La presentación es una de las etapas preliminares más importantes y complejas en la enseñanza de vocabulario. El título de esta etapa indica claramente que su función es la introducción de nuevos elementos léxicos a los alumnos. Como sugiere Thornbury⁶⁵, los alumnos deben aprender tanto el significado y la forma de una nueva palabra. También hace hincapié en algunos de los factores principales, sujetos al número de palabras que se presentará, tales como: el nivel del aprendiz,

⁶¹ TRONG TUAN, Luu. Vocabulary Recollection through Games. En: Theory and Practice in Language Studies. February 2012. Vol. 2, No. 2, p.257-264.

⁶² O'DELL, Felicity. Incorporating vocabulary into the syllabus. En: SCHMITT, N. y MCCARTHY, M., eds. Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p.258-278.

⁶³ RUBIN, J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology, citado por TRONG TUAN, Luu. Vocabulary Recollection through Games. En: Theory and Practice in Language Studies. February 2012. Vol. 2, No. 2.

⁶⁴ DOFF, Adrian. Teaching English. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p98.

⁶⁵ THORNBURY, Scott. How to teach vocabulary. Harlow: Longman, 2002. p. 75-76.

su familiaridad con las palabras y la dificultad. Según Gairns y Redman⁶⁶, hay tres técnicas utilizadas en la presentación de nuevos elementos de vocabulario. La primera de ellas es las técnicas visuales, incluyendo la mímica, los gestos, y los efectos visuales tales como tarjetas, fotografías, dibujos pizarra, gráficos murales y realia. El segundo es técnicas verbales: (1) el uso de situaciones ilustrativas, (2) el uso de la sinonimia y definición, (3) el contraste de los opuestos, (4) las escalas, y (5) ejemplos del tipo. La última es la traducción, la cual se considera una forma rápida, fácil y eficaz de transmitir el significado del vocabulario.

La práctica se refiere a la etapa en que el maestro presenta el significado de las palabras. Éstas pueden convertirse en vocabulario pasivo, en la medida en que los estudiantes pueden olvidarlo fácilmente o no saben cómo usarlo correctamente. Por consiguiente, el vocabulario de los estudiantes sólo se puede activar con eficacia, si el profesor da las oportunidades necesarias para su práctica, a través de ejercicios o actividades. Según Scivener⁶⁷, algunos ejercicios prácticos para ayudar a que los estudiantes se familiaricen con las palabras que han aprendido son: emparejar imágenes con palabras, emparejar partes de palabras con otras, usar prefijos y sufijos para construir nuevas palabras, clasificar elementos en listas, usar palabras dadas para completar tareas específicas, llenar crucigramas, rejillas o diagramas, rellenar vacíos en frases y finalmente juegos de memoria. Del mismo modo, Thornbury⁶⁸ señala que hay una variedad de tareas que se puede utilizar, con el fin de ayudar a que las palabras se muevan a la memoria a largo plazo. Se pueden dividir en cinco tipos, en el orden ascendente, de los menos exigentes a los más exigentes, cognitivamente: la identificación, la selección, la adaptación, la clasificación, y la secuenciación.

La etapa de la producción, que busca desarrollar fluidez con ayuda del vocabulario, es esencial para ayudar a los alumnos a hacer el mejor uso de lo que ya conocen. En esta etapa se recomienda a los estudiantes completar las tareas

⁶⁶ GAIRNS, R. y REDMAN, S. Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

⁶⁷ SCRIVENER, James. Learning Teaching. Oxford: Macmillan Education, 1994. p 127.

⁶⁸ THORNBURY. Op.cit.

de alto nivel, que impliquen producción. Por tanto, se recomienda que los alumnos produzcan algo como producto propio. De esta manera, los participantes pasarán las palabras del ámbito receptivo al productivo y ubicarlo en la memoria a largo plazo⁶⁹. Para las tareas de producción, hay dos tipos principales que los maestros pueden utilizar: la “terminación y la creación”⁷⁰. Según Hunt y Beglar⁷¹, las actividades de fluidez proponen emplear las palabras ya conocidas, en patrones gramaticales y organizativos familiares, para que los estudiantes puedan centrarse en el reconocimiento o el uso de palabras, sin dudarlo. Doff⁷² propone diferentes actividades comunicativas, tales como: el intercambio de información, evocación de ‘estudiante-charla’⁷³, juegos y ‘role plays’, como los medios más eficaces para motivar a los estudiantes a participar más activamente en las actividades orales.

Por último, la etapa de revisión tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a adquirir vocabulario activo y productivo. De acuerdo con Davies y Pearse, la revisión es "un nuevo trabajo sobre el lenguaje antiguo"⁷⁴, "un desafío, que requiere ingenio y creatividad". En la etapa de revisión, los estudiantes tienen más oportunidades de utilizar el lenguaje y recibir retroalimentación. En este sentido, el autor señala que muchos metodólogos están de acuerdo en que los juegos y actividades comunicativas son las mejores formas de ayudar a los alumnos repasar el vocabulario. Además, las ayudas visuales pueden hacer de la revisión del vocabulario, más interesante y eficaz. Doff⁷⁵ expresa nuevamente que el vocabulario es revisado principalmente a través de la etapa de calentamiento (warm-up), lo cual significa que los maestros revisan el vocabulario aprendido en una lección anterior y esto apunta a ‘refrescar’ la memoria de los estudiantes o como una preparación para una nueva presentación.

⁶⁹ THORNBURY. Op.cit. p100.

⁷⁰ En inglés: Completion and creation.

⁷¹ HUNT, Alan y BEGLAR, David. Current research and practice in teaching vocabulary learning. En: RICHARDS, Jack y RENANDYA, Willy. Methodology in language teaching: An anthology of current practice Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p261.

⁷² DOFF. Op.cit.

⁷³ En inglés: elicitation of student-talk.

⁷⁴ DAVIES, Paul y PEARSE, Eric. Success in English teaching. Oxford: Oxford University Press, 2000. p103.

⁷⁵ DOFF. Op.cit.

3.8 LA PRODUCCIÓN ORAL

Dado que el presente proyecto investigativo propende por el desarrollo de habilidades comunicativas en lengua inglesa, especialmente la oral, a continuación se ofrece una conceptualización sobre ésta, teniendo en cuenta su definición, sus características e importancia.

3.8.1. Definición de producción oral

Para comenzar, Ortiz, Roha y Rodríguez proponen la siguiente definición:

“La producción oral es el resultado de un continuo de la inmediatez comunicativa, caracterizado tanto por elementos del contexto de cada sujeto como por la espontaneidad con la que este tipo de producción sucede. Son entendidas como el resultado tangible de una serie de interacciones entre los sujetos que participan en la situación comunicativa y el contexto general en el que estos están inmersos.”⁷⁶

Dentro del aprendizaje de una segunda lengua, el objetivo inicial es el desarrollo de lo oral, es decir, lo relacionado con la parte comunicativa. Al definir la producción oral, vemos que es una de las formas en que se usa el lenguaje a través de un proceso que implica apropiarse de la lengua, no solo de una forma gramatical sino de manera general, donde las actividades que se lleven a cabo creen verdaderos hablantes.

3.8.2. Importancia de la Producción Oral

La meta del aprendizaje de una lengua extranjera está centrada en desarrollar la competencia comunicativa. Durante años hemos visto como dentro de las aulas se han creado diferentes estrategias para mejorar y facilitar esta habilidad. Sin embargo, es evidente que estas prácticas no han sido implementadas con eficacia y de esta manera su función se ha reducido notablemente.

⁷⁶ ORTÍZ GUTIÉRREZ, J. ROHA RAMOS, D. RODRÍGUEZ NIETO, Víctor. Comprensión oral: un acercamiento al trabajo de aula. Universidad Javeriana. Bogotá, 2009. Trabajo de grado. Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Disponible en: <<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis35.pdf>> [citado el 20 de Octubre de 2015]

Cuando hablamos de competencia comunicativa, hacemos énfasis en el uso que el individuo le da a su lengua extranjera, es decir, que el alumno sepa mantener una conversación o exprese e intercambie sus ideas y opiniones. Un contexto que se adecue a la vida diaria del sujeto le permitirá reconocer con más facilidad su otra lengua.

Bañuelos García establece que:

“Un factor principal en el desarrollo de la producción oral es la interacción del estudiante de L2 con los demás. Para que la interacción se lleve a cabo se necesita el conocimiento de las funciones del idioma (o patrones), que tienden a recurrir en ciertas situaciones y contextos (ej.: los saludos, pedir un favor, aceptar una invitación, etc.), se pueden identificar estas funciones y utilizarse de acuerdo con la situación. Además, una clase comunicativa necesita de elementos de apoyo, tales como la autonomía y las estrategias, también debe de considerar importante a la motivación, ésta es imprescindible para crear un ambiente ideal de aprendizaje en el que se incluyen elementos muy variados, como dibujos, películas, tareas significativas para el alumno, actividades lúdicas tales como los juegos de roles o la mímica.”⁷⁷

En nuestro país el sistema de enseñanza del inglés se ha venido basando en métodos tradicionalistas, en donde el alumno solo recibe conceptos, estructuras o gramática, dejando de lado la producción de dichos conocimientos. Por tal razón, es importante que el docente permita que el alumno además de ser un receptor, juegue e interactúe con su alrededor, explorando y arriesgándose en otra lengua. Es aquí en donde cobra importancia el rol que desempeña el juego como estrategia pedagógica, pues este permite romper con los esquemas tradicionalistas, propiciando espacios de interacción, comunicación, y por tanto, aprendizaje significativo.

Dentro del salón de clase, el docente además de ser un orientador es un participante en el proceso de aprendizaje del alumno, por tal razón es importante que en este espacio se lleven a cabo diversas actividades con materiales que

⁷⁷ BAÑUELOS GARCÍA, Carolina. Un estudio sobre la producción oral del idioma inglés. Universidad Autónoma de Baja California. México. Trabajo de grado Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de Idiomas. Disponible en: <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilingua/docs/v4/1/Carolinaunestudio.pdf> [citado el 5 de Noviembre de 2015]

satisfagan las necesidades de los alumnos. Asimismo, es necesario que el docente incentive en estudiante la importancia de tomar riesgos en el aprendizaje de una lengua, pues cometer errores en este proceso de adquisición es algo natural y no debe atemorizarse. Se le debe dar menos cabida a explicaciones gramaticales y más trabajo en contextos reales, que le permitan al educando poner en práctica la lengua que está adquiriendo.

3.9 ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Es de gran importancia para cualquier docente de lenguas extranjeras conocer cuáles son sus objetivos en el momento de enseñar la lengua y asimismo los intereses y necesidades de sus estudiantes, con el fin de generar aprendizajes eficaces y significativos. Es por esto que para el desarrollo del presente proyecto investigativo se implementó el enfoque comunicativo, pues el propósito principal es mejorar la habilidad oral de los estudiantes mientras éstos usan el vocabulario que aprenden mediante el juego. Así, a continuación se presentarán algunas definiciones y características sobre este enfoque.

3.9.1. ¿Qué es el Enfoque Comunicativo?

El enfoque comunicativo es una corriente metodológica consecuente con los cambios experimentados en las ciencias del lenguaje en los años precedentes y que plantea la superación del concepto de lengua como sistema de reglas para centrar la atención en la comunicación.

Tras las teorías de Chomsky que señalaban la importancia de la creatividad y los procesos cognitivos, los lingüistas aplicados británicos señalaron otra dimensión de la lengua: la dimensión funcional y comunicativa. Estos suponen que la habilidad para comunicarse va a estar por encima de las estructuras propiamente dichas. Por consiguiente, el enfoque comunicativo traslada la atención de lo que es el lenguaje a lo que se hace con el lenguaje, determinando así los contenidos que hay que enseñar, el papel de los aprendices y de los enseñantes, el tipo de

materiales y los procedimientos y técnicas que se utilizan. Los objetivos en la enseñanza de la lengua se convierten en objetivos de comunicación en donde el aprendiz es capaz de saludar, de comunicarse en una tienda, de escribir una nota, de leer un anuncio y entenderlo. De acuerdo con Sánchez Pérez, algunas de las características del enfoque comunicativo son:

“(1) Ofrece actividades muy diversas: interactivas, motivadoras, basadas en el contenido, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, a veces incluso lúdicas, etc. (2) Intenta exponer una forma natural del lenguaje, basado en la comunicación diaria. (3) Da la justa importancia a los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos, que en otros métodos cobran especial protagonismo y en este, en cambio, están integrados en el proceso comunicativo”.⁷⁸

3.9.2. Actividades comunicativas y sus requisitos

Para que las actividades promuevan la comunicación deben reunir ciertos requisitos⁷⁹, tales como: (1) Deben contener un vacío de información, en la que se promueva la interacción entre los estudiantes. (2) Deben ser muestras de lengua, reales y variadas, con materiales auténticos. (3) Tienen que potenciar una actitud activa y participativa. (4) Tienen que presentar una progresión en la dificultad de los elementos presentados.

Algunas de las actividades que se realizan para este enfoque, son los juegos y actividades de resolución de problemas. Se emplea lenguaje icónico y las personas participantes trabajan juntas para llegar a una solución.

Por otra parte, debido a la importancia del contexto social, las actividades de simulación son muy empleadas porque facilitan la comunicación en diferentes contextos sociales con diferentes papeles. Las simulaciones pueden estar más o menos estructuradas o dirigidas. Conviene explicar cuál es el papel de cada

⁷⁸ SÁNCHEZ PÉREZ, A. Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid: SGEL, 1992.

⁷⁹ EUSKADIEUS. Euskadi.eus: departamento de educación, política lingüística y cultura. [en línea] http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/zubirik_zubi/materiales_educacion_primaria/HIZKUNTZA/21c_enf-comu.pdf [citado el 19 de octubre, 2015] Disponible en internet.

participante y la situación en la que se hallan pero no se trata de decirle a cada uno lo que debe decir.

3.9.3. Evaluación

A la hora de evaluar, se valora más la fluidez comunicativa y la adecuación al contexto que la corrección formal. Las pruebas de evaluación deberán estar basadas también en el principio de la comunicación. Esto significa que no sólo se medirá la comprensión y corrección de estructuras lingüísticas y vocabulario, sino también la capacidad para responder en determinadas situaciones con las expresiones adecuadas a la función comunicativa que se persigue.

4. MARCO LEGAL

En el marco legal del presente proyecto investigativo, el cual se basa en la propuesta del juego como estrategia pedagógica para la enseñanza del inglés básico en niños de grado tercero en la I.E.D. Marco Tulio Fernández, se pretenden destacar las leyes o normas de gran impacto, que presentan una relación estrecha con este proyecto investigativo, las cuales se exponen a continuación.

4.1 MARCO DE REFERENCIA NACIONAL

En primera instancia cabe destacar lo señalado por la Constitución Política de Colombia en sus artículos 44 y 67, la cual establece que la educación debe estar reglamentada como un servicio público con una función social; por consiguiente, es necesario que desde la escuela se empiece a trabajar por los derechos y el desarrollo integral del niño, puesto que en las primeras etapas de vida se deben fundamentar aspectos sólidos y positivos que le permitan al mismo participar activamente en su continuo proceso de formación.

Del mismo modo, la Ley General De Educación en el artículo 20 hace referencia a los Objetivos Generales de la Educación Básica, en cuanto a la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y competencias. En el artículo 23 se especifican las áreas fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se deben establecer en el currículo y el Proyecto Educativo Institucional instaurando a la lengua extranjera como área obligatoria. De igual manera, lo dispuesto en los Lineamientos Curriculares de la lengua extranjera, constituye un soporte de conocimiento, pues éstos pretenden atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas.

A nivel nacional, en el 2005 se contó con el proyecto “Bogotá bilingüe”, cuyo objetivo principal era implementar en el Sistema Educativo Distrital metodologías y

entornos para el aprendizaje y práctica del idioma inglés. De acuerdo con la información de la Secretaría de Educación, el proyecto buscó diseñar una estrategia de trabajo a corto, mediano y largo plazo, concertada entre distintos estamentos públicos y privados con el propósito de que en diez años se contara con ciudadanos competentes y preparados para comunicarse y desenvolverse en español y en una segunda lengua. Sin embargo, éste proyecto en Colombia no se siguió desarrollando y tampoco cumplió con su objetivo. Asimismo, en el Plan Sectorial de Educación 2004-2008 Bogotá se incluyó el proyecto “Fortalecimiento de una segunda lengua (Bilingüismo)”, de la siguiente manera:

Se difundirá y fortalecerá, entre los estudiantes y los maestros, el aprendizaje del inglés y otros idiomas. Para ello se actualizarán las metodologías, de enseñanza, se crearán centros de recursos especializados y se dotarán los existentes, de manera que se amplíe el porcentaje de población escolar con dominio en una segunda lengua.⁸⁰

Actualmente se implementó un nuevo programa, COLOMBIA Very Well!! 2015-2025, una estrategia integral, intersectorial y de largo plazo que busca que los estudiantes usen el inglés como una herramienta para comunicarse con el mundo y mejorar sus oportunidades laborales. Este programa se suma a los otros proyectos impulsados por el Ministerio de Educación para favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación. El principal objetivo de este programa es alcanzar resultados en el mejoramiento de las competencias de inglés de los colombianos. Con éste se contribuirá a alcanzar la meta de convertir a Colombia en el país más educado de Latinoamérica y el país con mejor nivel de inglés en Suramérica en 2025.

4.2 MARCO DE REFERENCIA INSTITUCIONAL

Este proyecto de investigación tuvo lugar en el colegio Marco Tulio Fernández de la ciudad de Bogotá. Esta institución educativa está regida por un proyecto

⁸⁰ COLOMBIA. SECRETARÍA GENERAL DE LA ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. Proyecto de Acuerdo 232 de 2006 Concejo de Bogotá D.C. (17, Mayo, 2006). Por el cual se institucionaliza el programa "Bogotá Bilingüe en Diez años" y se dictan otras disposiciones. Bogotá D.C., 2006.

educativo institucional (PEI), basado en la misión y visión establecidas por los directivos de este establecimiento. “Comunicación, arte y expresión camino hacia la convivencia, la autonomía y el conocimiento”⁸¹. El colegio Marco Tulio Fernández puede evidenciar en su PEI que se enfoca en el aspecto cultural y en la interacción entre maestro-estudiante para que haya confianza y mejor comunicación.

4.2.1. Misión:

El Colegio Institución Educativa Distrital Marco Tulio Fernández, forma ciudadanos autónomos, creativos y capaces de comunicarse asertivamente, mediante procesos educativos de calidad y vivencia de valores. En este proyecto de investigación se pretende ayudar a los estudiantes a expresarse de manera satisfactoria entre docente - estudiante o estudiante – estudiante con el desarrollo de actividades que fortalezcan lo aprendido.

4.2.2. Visión

En el año 2020 el colegio Marco Tulio Fernández será una Institución que se caracterizará por promover ciudadanos con un alto desarrollo de habilidades comunicativas, artísticas y de expresión dentro del ámbito de la investigación y la práctica de valores.

4.2.3. Perfil del estudiante

Se entiende por perfil del estudiante Fernandista, los criterios y actitudes que deben distinguirlo en su vida personal y colectiva, preparándolo como protagonista consciente del devenir social. El estudiante del COLEGIO MARCO TULIO FERNÁNDEZ se caracterizará por ser una persona: Autónoma, que vivencie valores y resuelva pacíficamente los conflictos, que desarrolle sus habilidades, destrezas físicas y estéticas expresadas en la lúdica, el deporte, la danza y el arte, un líder con proyección social, comprometido con la preservación del medio

⁸¹ COLOMBIA. COLEGIO MARCO TULIO FERNÁNDEZ. Manual de Convivencia -Agenda estudiantil-. Bogotá, 2013.

ambiente, con espíritu investigativo e innovador con pensamiento lógico, analítico y argumentativo y capaz de acceder y usar correctamente la tecnología.

De acuerdo con los aspectos mencionados anteriormente, el presente proyecto de investigación pretende que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas tales como escucha, habla, lectura y escritura en inglés, haciendo especial énfasis en la promoción y desarrollo de la habilidad de habla, a fin de que las comprendan para el uso correcto de ellas en contexto reales. Así mismo, es importante para los docentes en formación que los estudiantes se expresen en inglés para que los destinatarios comprendan el mensaje de lo que quiere decir el interlocutor.

5. MARCO METODOLÓGICO

A continuación se da a conocer la metodología llevada a cabo para la presente propuesta investigativa, la cual comprende el enfoque diseño investigativo a implementar, las técnicas e instrumentos que hacen parte del proceso de triangulación investigativa, la caracterización de la población y los respectivos objetivos metodológicos.

5.1 DISEÑO INVESTIGATIVO

Para comprender esta etapa metodológica, se realiza un análisis con base en la práctica de enseñanza realizada en el Colegio Marco Tulio Fernández. Por medio de ese análisis, se pretende proponer y aplicar una metodología con base en el juego para posteriormente observar el efecto en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de grado tercero del Colegio Marco Tulio Fernández.

El diseño investigativo que se empleará en el presente proyecto será el “cuasi-experimental”, el cual es descrito por autores como Mario Tamayo y Tamayo⁸², quien explica que por medio de este diseño investigativo se puede aproximar a los resultados de una investigación experimental en situaciones en las que no es posible el control y manipulación absoluta de las variables, es decir, cuando se estudia las relaciones de causa-efecto, pero no en condiciones de control riguroso de las variables que maneja el investigador en una situación experimental. Algunas de sus características, según el autor, son:

- Es apropiado en situaciones naturales, en que no se pueden controlar todas las variables de importancia.

⁸² TAMAYO, M. Aprender a investigar: Módulo 2 La investigación. Bogotá: ARFO EDITORES LTDA, 1993.

- Su diferencia con la investigación experimental es de grado, debido a que no se satisfacen todas las exigencias de ésta, especialmente en cuanto se refiere al control de variables.
- Consta de dos grupos de estudio: El grupo experimental, en el cual se aplica el tratamiento y el grupo de control, en el que se aplica un método distinto al propuesto.

Ahora bien, las etapas que constituyen el diseño investigativo cuasi-experimental en términos generales constan de la aplicación de un pretest en el grupo de control y experimental. Luego se procede a implementar el tratamiento o estrategia prevista, que en este caso se trata del juego, en el grupo experimental únicamente. Finalmente se aplica el posttest tanto en el grupo de control como en el experimental, con el fin de verificar y contrastar los efectos del tratamiento en uno de los grupos con respecto al otro.

En resumen, se escogió este tipo de diseño investigativo, debido a que las investigadoras tienen a su cargo dos grupos poblacionales diferentes que, a pesar de que se encuentran en el mismo grado (tercero), tienen características distintas y por tanto la implementación de la estrategia no será la misma en las dos. Por ello, este diseño representa el más pertinente, pues permite evidenciar mediante los dos grupos, los efectos de las aplicaciones.

5.2 INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para completar el proceso de recolección de información, el cual es de vital importancia en este proyecto investigativo, se hizo uso de diferentes técnicas e instrumentos, a fin de completar la triangulación.

En primer lugar, se realizó una prueba diagnóstica **(ver anexo A)**, con el fin de conocer el estado o nivel de lengua que poseen los estudiantes en un principio en referencia al idioma inglés. Dicha prueba diagnóstica estará basada en los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, del Ministerio

de Educación. Según, Pérez y García, la evaluación o prueba de diagnóstico precisarán la realización de “pronósticos que permitan una actuación preventiva y que faciliten los juicios de valor de referencia personalizada, además, para personalizar el proceso educativo con objetivos adecuados de nivel y de campo, las técnicas de motivación, las actividades o la metodología.”⁸³

En segundo lugar, se implementaron dos encuestas (entrada y salida). Según Trespalacios, Vázquez y Bello⁸⁴, las encuestas son instrumentos de investigación descriptiva que precisan identificar a priori las preguntas a realizar, las personas seleccionadas en una muestra representativa de la población, especificar las respuestas y determinar el método empleado para recoger la información que se vaya obteniendo. Ahora bien, por una parte, la encuesta de entrada (**ver anexo C**), tuvo como finalidad abordar desde la perspectiva de los estudiantes, cómo les gusta aprender, qué metodologías les atraen, esto con el propósito de identificar los tipos de aprendizaje que más se adecuan a ellos, entre otros aspectos. Por otra parte. Por otra parte, la encuesta de salida (**ver anexo D**) tuvo como objetivo indagar el impacto que tuvo el tratamiento en aspectos como la motivación, aprendizaje de vocabulario y desarrollo de la habilidad oral, por parte de los estudiantes.

En tercer lugar, se llevó un diario de campo (**ver anexo E**), en los cuales se evidenciaron, por medio de la observación y reflexión, algunos aspectos del grupo poblacional, con el fin de indagar problemáticas y conocer su nivel de inglés. El diario de campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador, puesto que en éste se toma nota de aspectos

⁸³ PÉREZ JUSTE, R. Y GARCÍA RAMOS, J. M. Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Madrid: Rialp, 1989.

⁸⁴ TRESPALACIOS, J; VÁZQUEZ, R. y BELLO, L. Investigación de mercados. Madrid: Editorial Thompson, 2005.

que se consideren importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”.⁸⁵

Finalmente, se empleó el registro videográfico, con el fin de registrar todos los aspectos inmersos en el desarrollo de la propuesta investigativa y las producciones orales e interacciones entre estudiantes. Pino manifiesta que su característica más destacada es “su habilidad única para capturar fenómenos visibles objetivamente. Sin embargo, requiere la documentación del tiempo, lugar y temática de la filmación, además de la intención e intereses de la persona que graba.”⁸⁶

5.3 POBLACIÓN

Este proyecto de investigación fue desarrollado en la Institución Educativa Distrital Marco Tulio Fernández, ubicado en calle 63B 71A - 16 de la localidad de Engativá. Este colegio es de carácter público y mixto. Éste cuenta con cuatro sedes (sede A, B, C y D). Sin embargo, las investigadoras trabajaron en la sede C, la cual cuenta con estudiantes del ciclo I y II.

Los investigadores realizan su práctica docente con los estudiantes de segundo ciclo, grado tercero, un grupo de 56 estudiantes divididos en dos grados: tercero A y tercero B, cuyas edades oscilan entre los 8 y 10 años. El grado 3ºA consta de 14 niños y 14 niñas y el grado 3ºB tiene 15 niñas y 13 niños para un total de 28 estudiantes cada uno.

⁸⁵ BONILLA, Elssy, RODRÍGUEZ, Penélope. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Colombia: Editorial Norma, 1997.

⁸⁶ PINO JUSTE, Margarita R. Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos. Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la educación.

6. PROPUESTA

Para alcanzar los objetivos del presente proyecto, las docentes en formación tuvieron en cuenta las necesidades de los estudiantes de los grados terceros (A y B) para desarrollar una estrategia basada en el juego educativo, que permitiera el aprendizaje eficaz de vocabulario y un mejoramiento de la habilidad oral en los estudiantes. Para ello, se tuvieron cuenta aspectos imprescindibles como: los estándares de competencias en lengua extranjera, los estilos de aprendizaje de los estudiantes, las fases del juego y las etapas de aprendizaje de una lengua extranjera. Es importante resaltar que algunos de los juegos presentados fueron tomados de distintos autores y modificados de acuerdo al nivel y pertinencia del contexto.

6.1 JUEGOS IMPLEMENTADOS

Como parte del diseño de las aplicaciones, se escogieron los siguientes juegos, los cuales fueron adaptados a las necesidades y nivel de los estudiantes. Éstos se encuentran divididos en dos categorías: juegos de iniciación (se ubican en el calentamiento o warm-up) y juegos de práctica y producción (se ubican en la práctica y/o producción).

Asimismo, se tuvieron en cuenta elementos indispensables, descritos en el marco teórico, tales como los estilos de aprendizaje de Andrew Wright ⁸⁷ y su correspondiente taxonomía, tomando a autores como Jill Hadfield⁸⁸ y Chamorro y Prats⁸⁹, con el fin de considerar las preferencias expresadas por los estudiantes y así contribuir a un aprendizaje significativo y contextualizado.

⁸⁷ WRIGHT, BETTERIDGE y BUCKBY. Op.cit.

⁸⁸ HADFIELD, Jill. Op.cit.

⁸⁹ CHAMORRO y PRATS. Op.cit.

6.1.1. Juegos de iniciación

Juego	Descripción	Estilo de aprendizaje
Pass a sound. ⁹⁰	Se pide a los estudiantes que formen un círculo, con el fin de construir un sentimiento de compartir y escucha. Luego, se pide que transmitan un sonido o una palabra o frase. Se requiere de mucha atención con el propósito de copiar exactamente lo que la otra persona está diciendo o haciendo.	Cooperativo
Simon Says:	Se dan instrucciones a los estudiantes que estos deben cumplir. Ejemplo: "Simon says put your hands up..." <u>Variación:</u> Los estudiantes escriben una acción en su cuaderno. La docente escoge a dos de ellos; uno lee y el otro actúa.	Kinestésico Individual
Jog! Jog! ⁹¹	Se dice una acción y los estudiantes deben repetirla continuamente mientras la actúan. Ejemplo: <i>Teacher: (starts jogging around the room) Jog! Jog! Jog! etc.</i> <i>Learners: (jogging) Jog! Jog! Jog!</i>	Kinestésico Individual
Random sounds. ⁹²	Mientras los estudiantes se encuentran con los ojos cerrados, recostados en su puesto, se reproducirán sonidos y ellos escucharán atentamente. Luego, escribirán palabras sueltas o frases de lo escuchado y posteriormente lo comentarán en parejas.	Auditivo Cooperativo

6.1.2. Juegos de práctica y producción

Juego	Descripción	Estilo de aprendizaje	Tipología
Strip of a picture. ⁹³	Se da una parte de una imagen a cada estudiante. Ellos deben describir con palabras lo que pueden distinguir de la imagen. Luego de formular una hipótesis, éstos deben buscar la(s) parte(s) faltante(s) que poseen otros	Cooperativo Kinestésico Visual	Juego cooperativo, de averiguación y puzzle.

⁹⁰ WRIGHT, BETTERIDGE, y BUCKBY. Op.cit.

⁹¹ Ibid.

⁹² Ibid.

⁹³ Ibid.

	compañeros y verificar si lo que habían descrito coincide con la imagen armada.		
Scrambled sentences.	El docente da fichas que contienen palabras aisladas a los estudiantes, que conforman una oración. Luego, éstos deben organizarlas correctamente y posteriormente quien la tenga bien, pasará al tablero, la ordenará y la leerá en voz alta.	Cooperativo Kinestésico	Juego de puzzle y jerarquización
Role plays and simulations.	Este tipo de juegos es utilizado cuando se tiene un conocimiento amplio sobre el tema en el cual se vaya a hacer énfasis. El docente propone situaciones de la vida real (going shopping) y por pareja (o la cantidad que sea prudente) se asumen roles (salesperson, customer...) para recrear presentaciones cortas.	Dramático Cooperativo	Juego de simulación.
Mime and guess. ⁹⁴	Para llevar a cabo este juego se pide a un estudiante imitar un adjetivo. El resto de los estudiantes debe tratar de adivinar lo que él o ella está imitando con un límite de 2 minutos aproximadamente. Se puede dividir la clase en dos equipos. Ejemplo: <u>Mimer</u> : (mimes action). <u>Learner 1</u> : Are you tired? <u>Mimer</u> : (shakes head, continues miming) <u>Learner 2</u> : Are you lazy? <u>Mimer</u> : (shakes head, continues miming) <u>Learner 3</u> : Are you bored? <u>Mimer</u> : Yes!	Dramático Kinestésico	Juego cooperativo, de rol.
Sentence race. ⁹⁵	Se divide al grupo en 2 equipos y se da a cada uno un set de palabras idénticas a las del otro. El docente dice en voz alta una de esas palabras y los estudiantes que la tengan deben ponerse de pie, ir al tablero, escribir una oración corta con su palabra y leerla en voz alta. Se da punto a quien la tenga bien escrita.	Kinestésico Cooperativo	Juego competitivo.
Follow the clues.	El docente da pistas a sus estudiantes y de acuerdo a estas, debe encontrar alguna imagen, lugar u objeto escondido.	Kinestésico Cooperativo Visual	Juego cooperativo de

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ THE INTERNET TESL JOURNAL. Games & Activities for the ESL/EFL Classroom. [en línea]. [consultado en Agosto 2015] Disponible en: The Internet TESL Journal web: <http://iteslj.org/c/games.html>

			averiguación.
Interviewing my classmate. ⁹⁶	Un estudiante debe hacer preguntas a su compañero, de acuerdo con ciertas imágenes y marcar sus respuestas, asumiendo un rol específico (doctor, vendedor...).	Cooperativo	Juego de rol, de vacío de información.

6.2 APLICACIONES

Las aplicaciones que se exponen a continuación se articularon de manera que siguieran coherentemente la secuenciación y fases de la clase, obedeciendo a la teoría expuesta por el California English Language Development Test⁹⁷ y Merrakchi⁹⁸, respecto a las fases del juego y aprendizaje de una lengua extranjera, a lo largo del marco teórico. Por lo anterior, las competencias generales a desarrollar con esta propuesta y las aplicaciones diseñadas, son las siguientes:

- ✓ *Comprendo el lenguaje básico sobre mi familia, amigos, juegos y lugares conocidos, si me hablan despacio y con pronunciación clara.*
- ✓ *Hablo en inglés, con palabras y oraciones cortas y aisladas, para expresar mis ideas y sentimientos sobre temas del colegio y mi familia.*

APLICACIÓN No. 1. “MY DAILY ROUTINES”	
OBJETIVO	El/la estudiante es capaz de hablar sobre su rutina diaria y los momentos del día, en forma oral y escrita y se involucra en la dinámica de la clase.
RELACIÓN TEÓRICA (Estándares de Competencias de	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comprendo secuencias relacionadas con hábitos y rutinas. ❖ Nombro algunas cosas que puedo hacer y que no puedo hacer. ❖ Uso gestos y movimientos corporales para hacerme entender mejor.

⁹⁶ TOTH, Maria. Heineman Children's Games. Oxford: Reed Educational and Professional Publishing Limited, 1995.

⁹⁷ CALIFORNIA ENGLISH LANGUAGE DEVELOPMENT TEST. Stages of Second Language Learning. [en línea] <https://www.bankstreet.edu/literacy-guide/english-language-learners/stages-second-language-learning/> [citado el 19 de octubre,2015] disponible en Internet.

⁹⁸ MERRAKCHI, Imene. Le jeu dans l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE (français langue étrangère) pour une médiation pédagogique adaptée aux apprenants. Université Mohamed Kheider Biskra. 2011.

lenguas extranjeras)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Respondo a preguntas sobre personas, objetos y lugares de mi entorno. ❖ Participo activamente en juegos de palabras y rondas. ❖ Refuerzo con gestos lo que digo para hacerme entender. ❖ Comprendo canciones, rimas y rondas infantiles, y lo demuestro con gestos y movimientos.
PROCEDIMIENTO	<p>Warm up: Jog! Jog!</p> <p>Practice: Mime game</p> <p>Practice: Scrambled sentences</p>
EVALUACIÓN	<p>La docente evalúa si los estudiantes logran actuar y decir correctamente cada uno de los comandos indicados en el primer juego.</p> <p>La docente evalúa la actuación (mímica) del estudiante y si los otros estudiantes logran identificar la rutina correctamente.</p> <p>La docente evalúa si los estudiantes organizan y pronuncian correctamente las oraciones en el tercer juego.</p>

APLICACIÓN No. 2. "MY HOUSE"	
OBJETIVO	El/la estudiante es capaz de identificar las partes de la casa y sus objetos y la relación con su rutina diaria. Es capaz de hablar de ellos y se involucra en la dinámica de la clase.
RELACIÓN TEÓRICA (Estándares de Competencias de lenguas extranjeras)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Respondo a preguntas sobre personas, objetos y lugares de mi entorno. ❖ Comprendo descripciones cortas y sencillas de objetos y lugares conocidos. ❖ Participo activamente en juegos de palabras y rondas. ❖ Demuestro comprensión de preguntas sencillas sobre mí, mi familia y mi entorno.
PROCEDIMIENTO	<p>Warm up: Pass a sound</p> <p>Practice: Random sounds</p> <p>Practice: Strip of a magazine picture</p>
EVALUACIÓN	<p>Para el primer juego, la docente evalúa si los estudiantes enunciaron la oración correctamente.</p> <p>La docente evalúa si los estudiantes identifican y pronuncian adecuadamente las partes de la casa.</p> <p>La docente evalúa si los estudiantes lograron unificar correctamente</p>

	las imágenes y la expresión oral (pronunciación y fluidez) en la explicación de la imagen.
APLICACIÓN No. 3. “LIKES AND DISLIKES”	
OBJETIVO	El/la estudiante es capaz de comunicar sus gustos y disgustos y representa instrucciones usando movimientos y gestos.
RELACIÓN TEÓRICA (Estándares de Competencias de lenguas extranjeras)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Uso gestos y movimientos corporales para hacerme entender mejor ❖ Participo en representaciones cortas; memorizo y comprendo los parlamentos. ❖ Menciono lo que me gusta y lo que no me gusta.
PROCEDIMIENTO	<p>Presentation: Simon says</p> <p>Practice: Sentence race</p> <p>Production: Interviewing my friend</p>
EVALUACIÓN	<p>La docente evalúa si los estudiantes logran ejecutar correctamente las acciones correspondientes a las rutinas diarias, para el primer juego.</p> <p>La docente evalúa aspectos como la escritura y pronunciación de las oraciones que expresan los gustos de los estudiantes, para el segundo juego.</p> <p>La docente evalúa la pronunciación y fluidez de los estudiantes al ejecutar el roleplay referente al tercer juego.</p>

APLICACIÓN No. 4. “DESCRIBING PEOPLE’S APPEARANCE”	
OBJETIVO	El/la estudiante es capaz de describir la apariencia de alguien de forma oral y escrita.
RELACIÓN TEÓRICA (Estándares de Competencias de lenguas extranjeras)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Demuestro comprensión de preguntas sencillas sobre mí, mi familia y mi entorno. ❖ Respondo a preguntas sobre personas, objetos y lugares de mi entorno. ❖ Participo activamente en juegos de palabras y rondas. ❖ Describo algunas características de mí mismo, de otras personas, de animales, de lugares y del clima.
PROCEDIMIENTO	<p>Presentation: Jog! Jog!</p> <p>Practice: Scrambled sentences</p>

	Practice: Follow the clues
EVALUACIÓN	<p>La docente evalúa si los estudiantes logran actuar y decir correctamente cada uno de los comandos indicados en el primer juego.</p> <p>La docente evalúa si los estudiantes organizan y pronuncian correctamente las oraciones en el tercer juego.</p> <p>La docente evalúa si los estudiantes encuentran la imagen respectiva a las pistas dadas y la describen correctamente, usando buena pronunciación y los adjetivos pertinentes.</p>

7. ANÁLISIS Y RESULTADOS

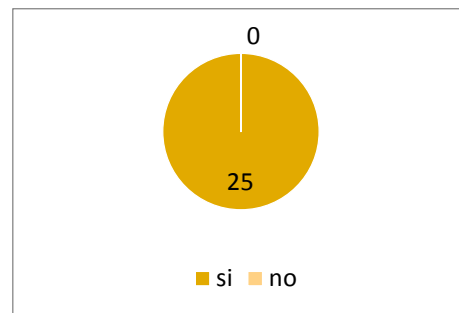
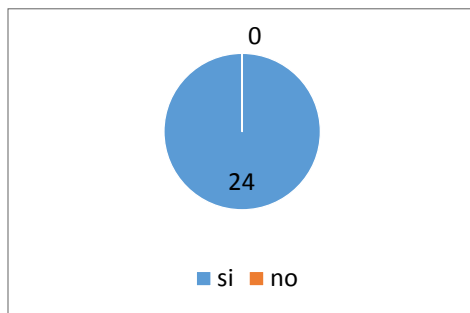
7.1 ANÁLISIS DE LA ENCUESTA DE ENTRADA

Esta encuesta de entrada se realizó en total a 49 estudiantes de los cursos 3A y 3B, la cual corresponde al **anexo C**, tuvo como fin indagar por el nivel de motivación de los estudiantes, así como comprobar que ellos no cuentan con una clase en la malla curricular de la Institución. Además, se interroga por sus estilos de aprendizaje predilectos, con el propósito de abordar y desarrollar dichos estilos por medio de la propuesta pedagógica y finalmente se pregunta si ellos han sido participes de juegos educativos en alguna de sus clases. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Grupo de control (3A)

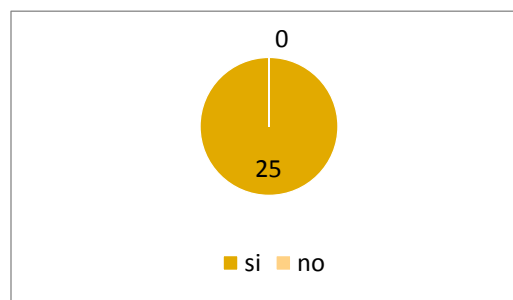
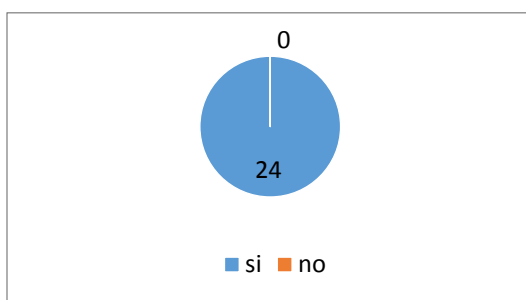
Grupo experimental (3B)

Pregunta 1: ¿Tienes una clase de inglés fija en tu colegio?



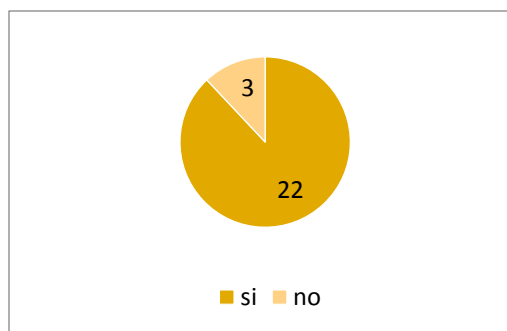
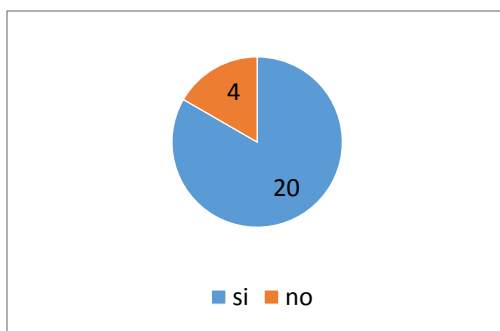
Esta pregunta se realizó con el fin de demostrar y constatar que los estudiantes no cuentan con una clase de inglés en la malla curricular de la Institución Educativa, relacionando este factor con la necesidad y pertinencia de la propuesta investigativa desarrollada. Este aspecto permite además, evidenciar las deficiencias encontradas en la realización y análisis de la prueba diagnóstica, ya que si los estudiantes no cuentan con una clase de inglés, sus conocimientos al respecto de éste serán bastante limitados.

Pregunta 2: ¿Crees que es importante aprender el idioma inglés?



Lo anterior permite conocer que los estudiantes en su totalidad, en ambos cursos, consideran el aprendizaje del inglés como un aspecto importante en sus vidas, lo cual facilita la labor de enseñanza-aprendizaje de este idioma, puesto que se evidencia su interés por aprenderlo.

Pregunta 3: ¿Crees que divertirse es importante en tu aprendizaje?



En esta pregunta los resultados manifiestan que en los dos grupos, tanto de control como experimental, la diversión a la hora de aprender es un factor de alta importancia, teniendo en cuenta que alrededor de un 85% de los estudiantes contestaron “Sí” a la pregunta.

Esta pregunta va estrechamente relacionada con la propuesta investigativa, ya que ésta se centra en el aprendizaje en espacios que les proporcionen “diversión” o “entretenimiento” a los estudiantes, es decir, a través del juego. Por tanto, son positivos los resultados de esta pregunta, para el desarrollo de la propuesta.

Pregunta 4: ¿En alguna de tus clases los docentes usan juegos como bingo, juegos de palabras, juegos de tablero, para enseñarte?



En esta pregunta se propendió por indagar si los estudiantes, en otra de sus clases, fueron partícipes de juegos para el aprendizaje. Esto con el fin de saber si los tipos de juegos que se planearían para la propuesta investigativa coincidían en alguna medida o serían completamente nuevos para ellos. Dicho esto, la gráfica expresa que más de la mitad de los estudiantes han, alguna vez, sido partícipes de juegos en sus clases.

Pregunta 5: De los juegos que los docentes usan en clase, ¿cuáles prefieres?

Dentro de las respuestas más comunes por parte de los estudiantes de los dos grupos estuvieron las siguientes:

- | | |
|----------------------------------------------------|---------------|
| ✓ Bingo | ✓ Pictionary |
| ✓ Juegos de mesa como:
ajedrez, parques, dominó | ✓ Concéntrese |
| | ✓ Tingo tango |

La intención de averiguar por estos juegos fue conocer si los juegos que se tenían planeados para la propuesta investigativa coincidían con las respuestas de los estudiantes, y además saber si los estudiantes ya tenían experiencia en su práctica. Al respecto, se evidencia que el tipo de juegos propuesto por los estudiantes no goza de dicha relación con la propuesta investigativa, lo cual indica que no han tenido contacto con el tipo de juegos que se planean desarrollar.

Pregunta 6: ¿Te gusta aprender inglés?



Esta pregunta también tiene relación con el aspecto motivacional, pues es necesario tener en cuenta si los estudiantes sienten gusto e interés por aprender. De este modo, se observa que los estudiantes del grupo de control (3A) respondieron en su totalidad que les gusta aprender, mientras que en el grupo experimental (3B) hubo variaciones. Lo anterior permite inferir que el grado de motivación intrínseca del grupo de control es mayor al del grupo experimental.

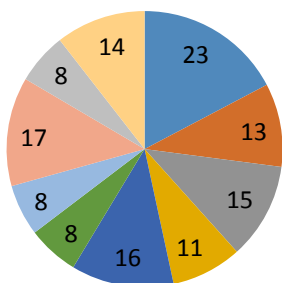
Así pues, estos resultados dieron paso a que se tomara la decisión de que el curso 3B fuera el grupo en el que se implementaría el tratamiento o estrategia, ya que ésta permitiría que incrementar su nivel de motivación, así como la apropiación del conocimiento y desarrollo de habilidades que se proponen para este curso, desde los estándares de competencias y las necesidades del grupo poblacional.

Pregunta 7: ¿Cómo te gusta aprender más?

La intención de la pregunta anterior es examinar cuales son los estilos de aprendizaje que predominan entre los estudiantes de tercer grado, con el fin de poder diseñar las respectivas aplicaciones en conjunción con los juegos.

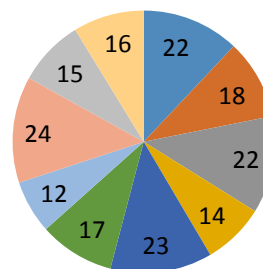
Estilos de aprendizaje

- Con imágenes, dibujos, diagramas, diseños...
- Con canciones, música, ritmos, audios...
- Con actividades de movimiento físico y destreza.
- Por medio de reglas idiomáticas
- Con actividades grupales, trabajo con mis compañeros.
- Con trabajos individuales, me gusta trabajar solo.
- Con clases serias.
- Con clases divertidas, me gusta reír...
- Con narración de historias y teatro...



Estilos de aprendizaje

- Con imágenes, dibujos, diagramas, diseños...
- Con canciones, música, ritmos, audios...
- Con actividades de movimiento físico y destreza.
- Por medio de reglas idiomáticas
- Con actividades grupales, trabajo con mis compañeros.
- Con trabajos individuales, me gusta trabajar solo.
- Con clases serias.
- Con clases divertidas, me gusta reír...
- Con narración de historias y teatro...



Ahora bien, de acuerdo con los resultados en las gráficas, los estilos que obtuvieron mayor puntaje fueron: Estilo visual, estilo cooperativo, estilo auditivo, estilo kinestésico y estilo divertido. Lo anterior se realizó teniendo en cuenta el modelo propuesto por Wright⁹⁹, conceptualizado en el marco teórico.

CUADRO DE RESUMEN: ENCUESTA INICIAL	
GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Los resultados de la encuesta del grupo de control arrojan que los estudiantes se encuentran bastante motivados hacia el aprendizaje del inglés y valoran la importancia del aprendizaje del inglés y el uso de metodologías lúdicas para su aprendizaje.	Los resultados de la encuesta del grupo experimental arrojan que los estudiantes se encuentran motivados hacia el aprendizaje del inglés. Sin embargo, en un porcentaje menor al grupo de control. Este aspecto permite decidir que este grupo sea el escogido para implementar el tratamiento.

⁹⁹ WRIGHT. Op.cit.

7.2 ANÁLISIS DE APLICACIONES

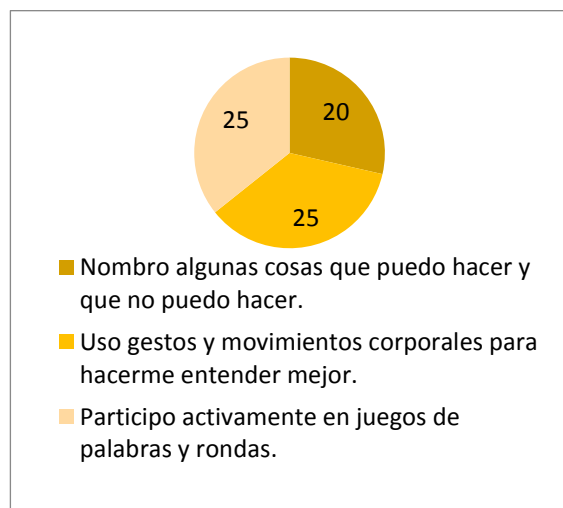
A continuación se presenta el análisis de las cuatro (4) aplicaciones realizadas en el grupo experimental, identificando los éxitos, fortalezas y debilidades de cada uno de los juegos planeados, así como las reflexiones de estos aspectos, desde la teoría planteada en el marco teórico.

Antes de proceder, es de vital importancia mencionar que la metodología aplicada en el grupo de control se llevó a cabo mediante guías de trabajo y actividades de participación. En ésta, fueron propuestas actividades tales como: pasar al tablero y realizar oraciones, escribir la palabra correspondiente a determinada imagen, dictados, crucigramas, guías de completamiento, entre otras. Todas estas actividades fueron acompañadas con la lectura, así como la repetición coral de lo escrito. Por otro lado, para la presentación de cada tema el docente utilizó flashcards, imágenes y afiches.

Aplicación número 1: Daily routines

Número de estudiantes: 25

1. Warm up: Jog! Jog!

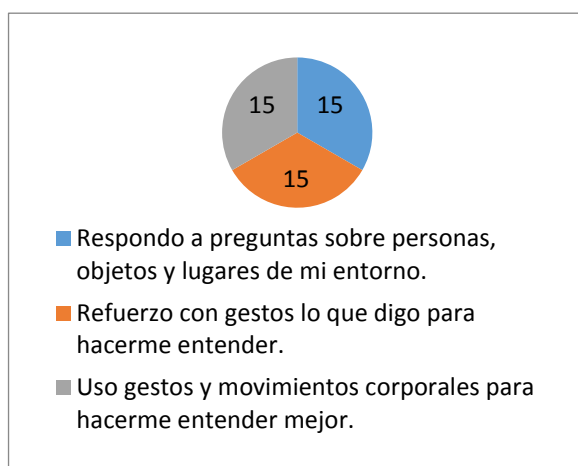


En esta gráfica se evidencia que los estudiantes se mostraron bastante partícipes del juego y logran exitosamente actuar el comando que les es indicado. Por otro lado, se evidencia que no en su totalidad, pero sí la gran mayoría nombra correctamente la acción, haciendo uso de buena pronunciación y entonación.

Igualmente, mediante la ejecución de este

primer juego se reafirma lo planteado por Tomlinson & Masuhara¹⁰⁰, quienes afirman que el juego proporciona una rica experiencia del lenguaje en uso, pues a través de ellos los estudiantes tienen que escuchar o leer instrucciones y reglas del juego, pedir aclaraciones a su profesor y compañeros. Al momento de su ejecución, estos aspectos se vieron reflejados en la participación y seguimiento de instrucciones, para posteriormente generar procesos de oralidad positivos.

2. Practice: Mime game (15 estudiantes)



Con esta gráfica evidencia que los estudiantes se muestran participes del juego y logran exitosamente actuar la rutina que les fue asignada. Asimismo, los otros estudiantes pudieron identificarla correctamente, haciendo uso de buena pronunciación en la mayoría de casos y siguiendo el correcto orden de la oración. Este resultado se vio

reflejado mediante el seguimiento de las indicaciones de Maley¹⁰¹, cuando sugiere que el idioma disponible para adquirir debe ser relevante, significativo, y frecuentemente encontrado, puesto que los estudiantes pudieron recurrir a las imágenes y guías de apoyo brindadas en un inicio.

La aplicación de este juego permitió gran interacción entre los estudiantes, ya que se trabajó grupalmente, a través de la observación, asociación y comparación, estimulando una formación integral que cubre aspectos lingüísticos controlados, como lo señala Morales¹⁰² (utilización de “you corresponding routine”), como funciones cooperativas, en la medida que los estudiantes deben discutir, negociar,

¹⁰⁰ TOMLINSON y MASUHARA. Op.cit.

¹⁰¹ MALEY, A. Op.cit.

¹⁰² MORALES, Enrique. Op.cit.

opinar y concluir para llegar a un fin colectivo, como explica Hidalgo¹⁰³ (adivinar la rutina), fomentando el apoyo mutuo y la socialización.

3. Practice: Scrambled sentences



En esta gráfica se evidencia que de los siete (7) grupos que participaron en el juego, todos lograron reordenar correctamente la oración. Sin embargo, al momento de asociar su significado con la lengua materna, se presentaron inconvenientes por descifrar su traducción. En este caso, se implementó lo establecido por el California English

Language Development Test¹⁰⁴, el cual indica que se debe incentivar al estudiante a preguntar cuando no entiende (usando la expresión “I don’t understand”) e implementar señales (gestos...) para guía al descubrimiento del significado. Luego de realizar este procedimiento, se pudo lograr un entendimiento pleno de dichas oraciones. Finalmente, sólo 5 de los grupos lograron efectuar una buena pronunciación de las oraciones, teniendo dificultades con algunas rutinas, como por ejemplo: diferenciar entre “brush my teeth/hair”, “eat breakfast/lunch/dinner” (para las cuales se generalizaba diciendo “comida”, al no saber de cual se trataba).

En conclusión para esta aplicación, se establece los juegos que involucran trabajo cooperativo, y asimismo, inciden en el desarrollo del estilo de aprendizaje kinestésico, en la medida en que estimulan a la participación y motivan a los estudiantes. Lo anterior promueve, como resultado, que el aprendizaje sea significativo, puesto que se interioriza aquello que se aprende con interés y involucramiento.

¹⁰³ HIDALGO. Op.cit.

¹⁰⁴ CALIFORNIA ENGLISH LANGUAGE DEVELOPMENT TEST. Stages of Second Language Learning. [en línea] <https://www.bankstreet.edu/literacy-guide/english-language-learners/stages-second-language-learning/> [citado el 19 de octubre,2015] disponible en Internet.

Aplicación numero 2: Parts of the house
Número de estudiantes: 25

1. Warm up: Random sounds

En este juego se llevó a cabo la reproducción de sonidos referentes a las rutinas diarias en inglés. Esto con el fin de recrear un ambiente de reaprendizaje, como resalta Castañeda¹⁰⁵, quien expresa que los juegos deben poder ser empleados como una comprobación de lo ya aprendido, como una revisión, o como un diagnóstico de necesidades.

Respecto a este juego, se manifestó que un gran número de estudiantes lograron identificar la rutina respectiva y posteriormente la nombraron y actuaron correctamente. Gracias a esta actividad, los estudiantes demostraron interés, pues se ha identificado un gusto ante dinámicas que requieren escucha (auditivas).

En suma a lo anteriormente planteado, los audios reproducidos fueron escogidos cuidadosamente, para que representaran elementos contextualizados a su realidad:

Ejemplo: el sonido de un partido de Colombia para representar “watch t.v.”, entre otros.

Como indican Tomlinson & Masuhara¹⁰⁶, el lenguaje debe ser contextualizado y comprensible. Además, estos autores expresan que los alumnos que están motivados por lo general comprenden y utilizan el lenguaje por su deseo de jugar y ganar. Una dificultad que se presentó respecto a este juego fue que, tras la reproducción de cierta cantidad de sonidos (alrededor de 8), los estudiantes se dispersaron y mostraron menos interés, progresivamente.

En este sentido, se constata que hubo un aprendizaje exitoso en cuanto a la aplicación anterior (daily routines), en tanto se asoció e identificó fácilmente y sin ayuda de imágenes o guías de apoyo, la expresión correspondiente a cada audio.

¹⁰⁵ CASTAÑEDA, Alejandro. Op.cit.

¹⁰⁶ TOMLINSON y MASUHARA. Op.cit.

2. Practice: Strip of a magazine picture

En la realización de este juego, se observó bastante interés y motivación, ya que uno de los estilos que estos prefieren es el cooperativo, en el que puedan compartir con sus compañeros y trabajar conjuntamente por un fin común. Adicionalmente, su participación fue óptima, así como sus intervenciones orales en las cuales explicaron la parte de la casa que resultó de la unificación de las piezas. Por otro lado, se logró que estos expresaran y relacionaran las rutinas diarias, no obstante hubo inconvenientes, tales como:

Ejemplo 1: La omisión de la pronunciación de “th” en “brush my teeth”

Ejemplo 2: La no diferenciación entre “breakfast”, “dinner” o “lunch”

Estos inconvenientes, sin embargo, se explican en la fase III del aprendizaje de lenguas extranjeras, en la cual se establece que los estudiantes llegan a generalizar conceptos para definir otros específicos. En el ejemplo 2, no se logra diferenciar entre breakfast, dinner o lunch, no obstante, se usa la palabra “food” en su lugar, para dar a entender la idea general de “comer algo”.

Como conclusión a esta aplicación, se evidencia que las actividades que requieren movimiento, desplazamiento y trabajo conjunto, motivan en gran medida al estudiantado, Sin embargo, es necesario tener un manejo de grupo optimo, con el fin de que su desarrollo se dé en las mejores condiciones.

Aplicación numero 3: Likes and dislikes

Número de estudiantes: 25

1. Presentation: Simon says

En la siguiente tabla se puede observar que el desarrollo de este juego, en términos generales obtuvo resultados positivos, en la medida en que la mayoría de los estudiantes pudieron identificar, a través de un audio presentado, las respectivas rutinas. Las únicas que presentaron resultados medianamente bajos fueron “Get dressed” y “Brush your hair”.

Igualmente, se evidenció que los estudiantes demuestran bastante participación y emoción ante este tipo de actividades que involucran la intervención de la parte corporal (kinestésica) y audio o seguimiento de instrucciones.

		Estudiantes que realizaron la acción correctamente			
		0 - 10	10 – 15	15 – 20	20 - 25
Rutina	Brush your teeth			X	
	Wake up				x
	Go to sleep			x	
	Take a shower			x	
	Get dressed		x		
	Brush your hair		x		
	Go to school				x

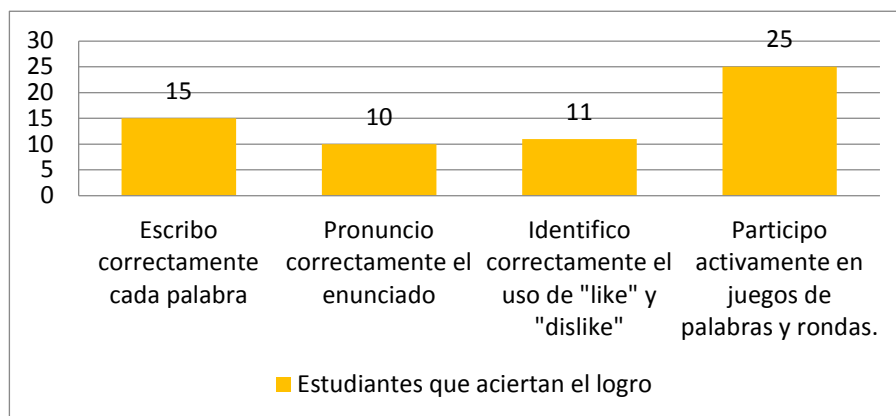
2. Practice: Sentence race

Para este juego grupal y competitivo se tuvo en cuenta la participación de 15 estudiantes que pasaron al tablero, y que por inconveniente de tiempo, no se logró que el total de 25 estudiantes pasaran (**video 2**). Así pues, se demostró en la práctica que los estudiantes responden mejor a estímulos cuando se les requiere completar una tarea, ya que el grupo ganador sería quien obtuviera los puntos positivos.

Como manifiesta la autora Pugmire-Stoy¹⁰⁷ en su teoría del juego, éste tiene como función esencial procurar al niño el placer moral del triunfo que, al aumentar su personalidad, la sitúa ante sus propios ojos y ante los demás. Dicho esto, ya que este juego es de tipo competitivo, hubo una participación superior a las demás ejecuciones, a diferencia de la interacción, la cual se vio afectada por el interés individual por obtener el “visto bueno”.

¹⁰⁷ PUGMIRE-STOY, Mary Carolyn. El Juego Espontáneo, vehículo de Aprendizaje y comunicación. Madrid 1996.

Por otro lado, en términos generales, un 70% de los 15 estudiantes logró alcanzar los objetivos planteados, tales como participación y mención de los gustos o disgustos, como se expone en la siguiente gráfica.



El fenómeno anterior se explica desde la teoría de la enseñanza de vocabulario, contemplada en el marco teórico, la cual sugiere que para que el vocabulario de los estudiantes se active con eficacia, se requiere de espacios y oportunidades de práctica en las que se usen las palabras dadas (fruits, animals y sports) para completar tareas específicas.¹⁰⁸ Por tanto, el juego como actividad permanente permite la práctica constante y la activación de la memoria en la ejecución de diferentes tareas, exitosamente.

3. Production: Interviewing my friend

Este juego fue uno de los más productivos en cuanto a expresión oral se refiere. Ya que pertenece al tipo de juegos comunicativos "roleplay". Éste permitió que los estudiantes, por medio de una guía diseñada por la docente, logaran formular preguntas y responder a ellas, expresando lo que les gusta y lo que no.

Mediante su implementación se lograron completar exitosamente ciertos objetivos primordiales del juego en el aprendizaje de lenguas: (1) posibilitar tanto la práctica controlada dentro de un marco significativo como la práctica libre y la expresión creativa, además de cubrir tanto conocimientos lingüísticos como

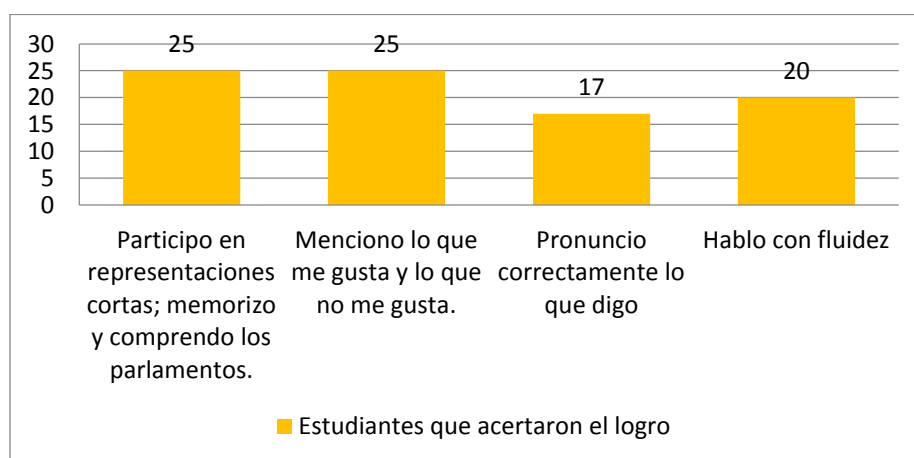
¹⁰⁸ SCRIVENER, James. Op.cit.

socioculturales.¹⁰⁹ (2) proporcionar una oportunidad de comunicación real, aunque dentro de unos límites definidos artificialmente¹¹⁰. Lo anterior se demuestra en tanto los estudiantes usan la lengua para expresar rasgos personales y culturales propios.

Por otro lado, algunos estudiantes presentaron dificultades en cuanto a la pronunciación de “do you like” (**video 2**). Sin embargo, luego de la práctica y de escuchar a sus compañeros, se logra superar este inconveniente.

Estudiante 1: “yu yu like...” (haciendo uso de pronunciación literal)

A pesar de estas dificultades de pronunciación, la aplicabilidad educativa del juego describe que el entendimiento de intención comunicativa del niño/a debe primar, y el docente debe valorarlo, antes de corregir repetidamente errores.



Se concluye para esta aplicación que, en materia de desarrollo de habilidad oral, los juegos de simulación presentan características que posibilitan gran interacción y desenvolvimiento, mejorando los procesos de oralidad de los estudiantes. Los juegos kinestésicos, por su parte, siguen generando bastante participación, motivación y permitiendo el aprendizaje significativo de componentes lexicales.

¹⁰⁹ MORALES, Enrique. Op.cit.

¹¹⁰ CASTAÑEDA, Alejandro. Op.cit.

Aplicación número 4: Physical description
Número de estudiantes: 26

1. Presentation: Jog Jog!

Este tipo de juego de iniciación ya se había implementado con anterioridad en la aplicación #1 realizada. Para su desarrollo se hizo uso de verbos escogidos aleatoriamente para la actuación.

En general, se observó que los estudiantes, al tratarse de un juego que incluye destreza motora y a su vez oral, se mostraron bastante interesados por realizar las diferentes acciones de manera óptima, pues éste les permite estimular su expresividad y habilidades histriónicas al comenzar la clase. Ello supuso una disposición excelente para el desarrollo de la clase. Por ende, siempre se mostraron atentos ante las indicaciones de la docente, generando que los resultados, desde la comprensión hasta la ejecución, fueran buenos. Tomlinson & Masuhara¹¹¹, aducen que cuando los estudiantes están motivados, pueden comprender y utilizar el lenguaje por su deseo de jugar y ganar, y están típicamente positivos, comprometidos, y relajados (en el sentido de no tener que preocuparse por el idioma).

Los estudiantes seguían las instrucciones, no obstante, esta actividad no incluía corrección o supervisión inmediata. Por consiguiente, los estudiantes tuvieron la posibilidad de jugar sin sentirse evaluados, generando confianza, seguridad e interés y gran involucramiento.

2. Practice: Scrambled sentences

Al igual que el anterior, este juego ya había sido implementado en la aplicación número 1. Por su parte, se observó que los estudiantes trabajan muy bien en grupo (estilo de aprendizaje cooperativo) y logran organizar y comprender las oraciones, relacionándolas con su lengua materna.

¹¹¹ TOMLINSON y MASUHARA. Op.cit.

Complementariamente, se evidencia una relación entre el juego y las inteligencias múltiples, en tanto se requirió la manipulación de objetos (como tarjetas, fichas o piezas), que conectan con inteligencia corporal / kinestésica.¹¹² Esto generó, como en juegos precedentes, gran interés y motivación, pues se ha venido estableciendo una preferencia recurrente ante lúdicas que permitan la interacción, cooperación y manipulación.

3. Practice: Follow the clues

Con respecto a este último juego de carácter grupal, se observó que ante el requerimiento de desplazamiento por el salón, en busca de “pistas”, algunos estudiantes se dispersaron y comenzaron a realizar actividades diferentes a las propuestas para la clase.

Posteriormente, mediante un trabajo constante de supervisión por parte de la docente, se logró que los diferentes grupos encontraran la imagen siguiendo las pistas dadas. Además, 5 de los 7 grupos conformados, pudieron dar cuenta de las características físicas de dichas imágenes, construyendo oraciones cortas, haciendo uso de buena pronunciación y respetando el orden de la oración. Se puede demostrar que su proceso de interiorización y aprendizaje de vocabulario y elementos necesarios para la descripción física fue eficaz, lo cual se ve reflejado en la realización y socialización de un poster con recortes de revistas, como consta en el **anexo G**. Al momento de exponerlo, los estudiantes logran identificar características pertinentes a personajes de su propia elección. Ejemplo:

Estudiante 1: (imagen del papa Francisco) “He is bald.”

Se concluye que este tipo de juegos que requieren desplazamiento por diversas zonas de un espacio limitado (como un salón), deben ser perfectamente planeados, brindando orientaciones específicas y reglas a seguir, para su óptimo desarrollo. No obstante, es mucho más beneficioso realizarlo en un espacio amplio que permita mejor circulación e interacción entre los estudiantes.

¹¹² GARDNER, Howard. Op.cit.

7.3 TABULACIÓN Y ANÁLISIS DEL PRETEST Y POSTEST ESCRITO

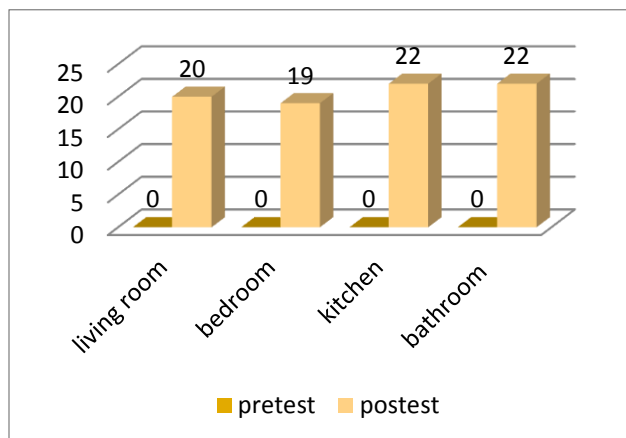
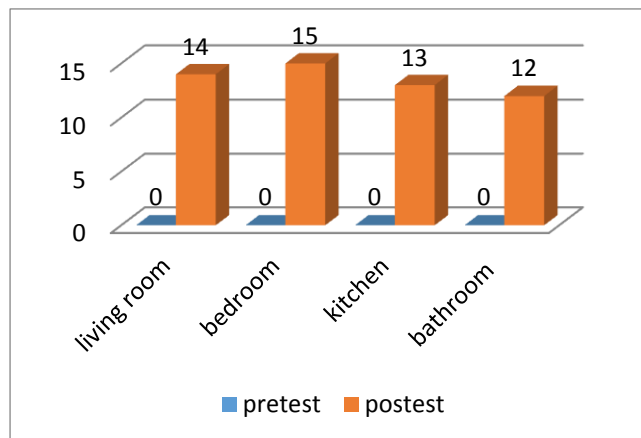
En este apartado se incluye un análisis de los resultados obtenidos a partir del pretest y posttest, (**ver anexo F**) en los grupos de control (3A) y experimental (3B), con el fin de comparar los resultados, tras la aplicación del tratamiento o estrategia investigativa. Para ello, a continuación se muestran las gráficas correspondientes a cada una de las preguntas realizadas y el proceso que se realizó durante el semestre.

GRUPO DE CONTROL

GRUPO EXPERIMENTAL

Sección 1: Parts of the house.

- Punto 1: Identificar y escribir las partes de la casa

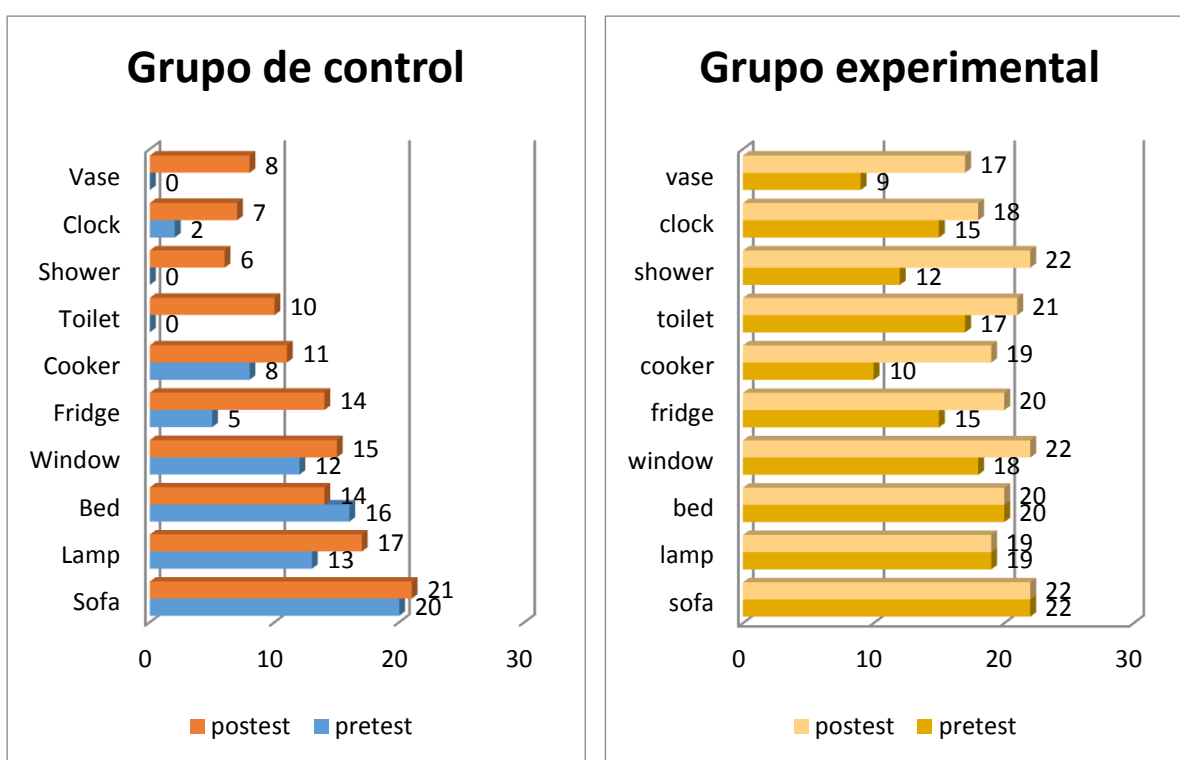


Como primer punto, se estableció la identificación de las partes de la casa, atendiendo a los estándares de competencias que plantean como objetivo la descripción de entornos cotidianos. Así pues, las gráficas anteriores muestran avances en ambos grupos, en cuanto a esta competencia, como se explica a continuación: En el pretest no se logró identificar ninguna de dichas partes en los dos grupos, mientras que en el posttest se lograron identificar en su mayoría. Hay que resaltar, sin embargo, que hubo un gran contraste, pues en el grupo experimental (G.E.) los resultados referentes a este proceso de identificación fueron más altos que en el grupo de control (G.C.), es decir, hubo un proceso de

aprendizaje mejor en el G.E, debido a una mayor cifra de estudiantes que lograron identificar y expresar de modo escrito cada parte de la casa.

En este orden de ideas, se concluye que, tras la implementación del tratamiento con base en juegos pedagógicos, el aprendizaje referente a vocabulario se dio de manera más eficaz en el grupo experimental, lo cual se evidencia en los resultados superiores, para este primer punto.

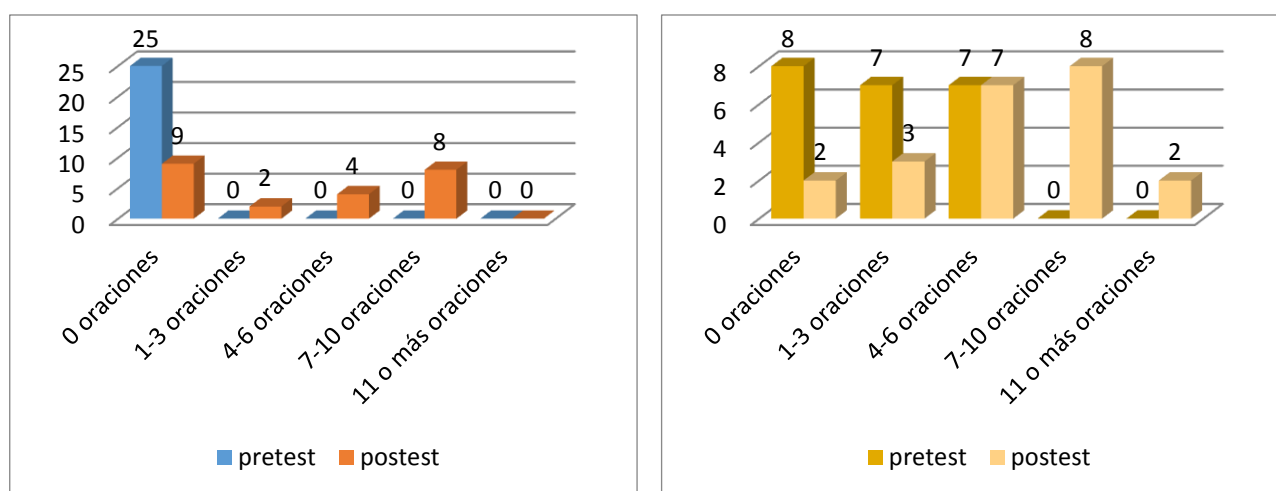
- Punto 2: Identificación de objetos de la casa.



En las gráficas anteriores se puede observar un avance en la identificación de los objetos de la casa en general, contrastando el pretest y posttest. Con respecto al grupo de control, en los objetos donde se puede observar mejores resultados en ciertos elementos como: "toilet", "shower", "vase" y "clock". No obstante, se aprecia que, a grandes rasgos, los resultados siguen siendo regulares, ya que la mitad o menos del total de estudiantes identificaron y marcaron correctamente la palabra.

Por otro lado, en el grupo experimental se contó con resultados mejores desde el pretest, por tanto el rendimiento en el posttest fue óptimo, siendo 17 estudiantes, de 22, el mínimo puntaje que se obtuvo en la identificación del elemento “vase”. Dadas las condiciones, se establece que el tratamiento en el G.E. surtió efectos que evidencian una mejor identificación y uso de piezas lexicales (palabras), en este segundo punto.

- Punto 3: Nombrar los elementos en la imagen de la casa, usando la expresión “there is a...”



Para comprender las gráficas anteriores, es preciso mencionar que los resultados se presentan de la siguiente manera: En primer lugar, el eje horizontal presenta la cantidad de oraciones que los estudiantes escribieron correctamente, es decir, respetando la estructura “there is a...” y con ortografía. En segundo lugar, el eje vertical presenta la cantidad de estudiantes que se encuentran dentro del rango del eje horizontal, es decir, cuántos estudiantes escribieron correctamente determinada cantidad de oraciones.

Ahora bien, las interpretaciones con respecto al grupo de control manifiestan que los progresos de los estudiantes fueron bajos, a pesar de que mejoraron con respecto al pretest, puesto que sólo 8 estudiantes elaboraron de 7 a 10 oraciones.

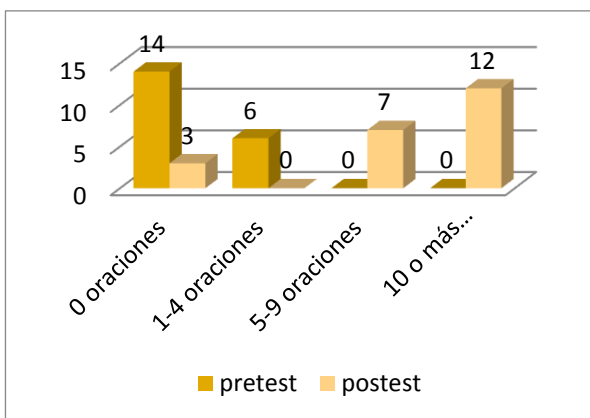
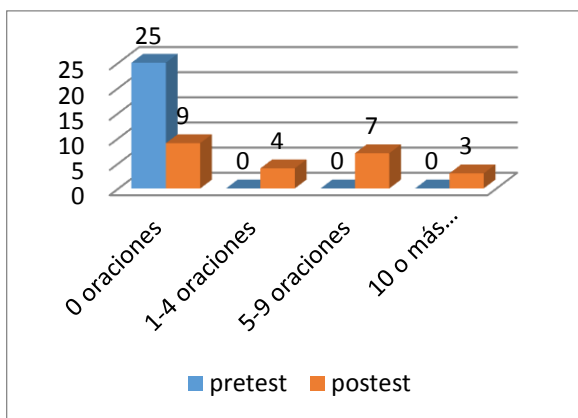
Sin embargo, en este punto del postest los estudiantes identificaron algunos elementos que les fueron familiares como animales: "rabbit" "dog" y "cat".

Por otro lado, el grupo experimental evidencia un gran progreso, ya que en el pretest la mayoría de estudiantes oscilaron entre 0 y 3 oraciones correctamente escritas, mientras que en el postest hubo una mínima cantidad de estudiantes que obtuvieron 0 oraciones y la gran parte de ellos osciló entre las 6 y 10 oraciones correctas.

Estos resultados permiten contrastar los dos grupos, para finalmente rescatar la influencia significativa que ha tenido el juego en el aprendizaje de vocabulario, ya que, como se ha conceptualizado, con este se crean procesos de revisión, entendida como "un nuevo trabajo sobre el lenguaje antiguo"¹¹³, en donde los estudiantes tienen más oportunidades de utilizar el lenguaje y recibir retroalimentación, respecto a lo que han aprendido.

Sección 2: Likes and dislikes.

- Nombrar los gustos, usando la expresión I like / I dislike.



Estas gráficas, al igual que en la anterior, se interpreta del siguiente modo: El eje horizontal contiene la cantidad de oraciones correctamente escritas (respetando la estructura S+V+C y ortografía). En el eje vertical se encuentra la cantidad de estudiantes que se ubican en las diferentes categorías del eje horizontal.

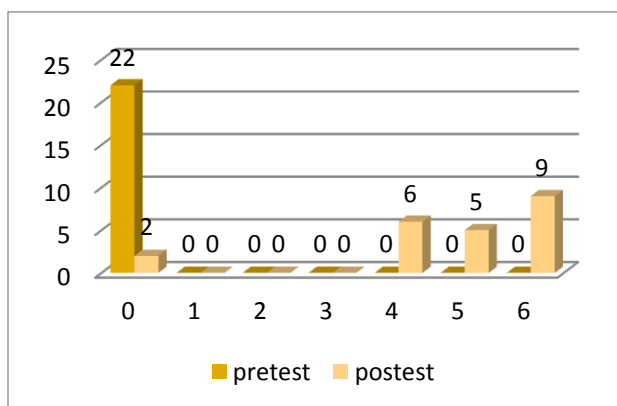
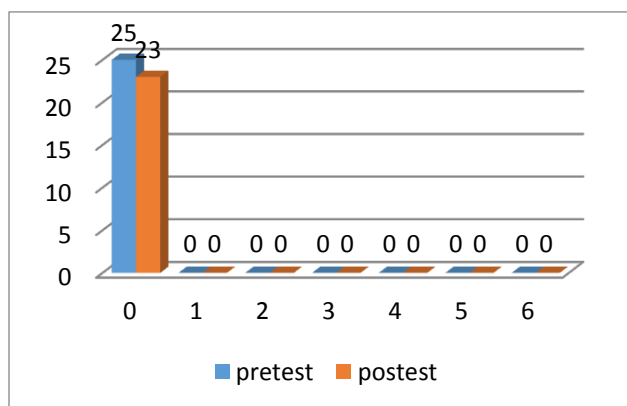
¹¹³ DAVIES, Paul y PEARSE, Eric. Op.cit.

Seguidamente, en cuanto al grupo de control, se observa a todos los estudiantes en la categoría “0 oraciones” durante el pretest. Luego, en el posttest, disminuye considerablemente esta cantidad a 9. Por consiguiente se presenta mejoramiento en cuanto a la expresión de gustos. Paralelamente, el grupo experimental revela una mejoría bastante significativa en la formulación de oraciones utilizando las expresiones "I like" y "I dislike". En el pretest ningún estudiante logró realizar una oración. Por el contrario, en el posttest, 14 estudiantes fueron capaces de escribir más de una oración teniendo en cuenta las expresiones anteriormente mencionadas.

En este sentido, se observa un contraste destacable entre ambos grupos, ya que en la prueba final, 3 de los estudiantes del el grupo de control lograron desarrollar 10 0 más oraciones, mientras que en el grupo experimental resultaron 12 estudiantes.

Sección 3: Daily routines.

- Describir su rutina diaria, de acuerdo a la hora del día.



Esta tabulación sigue el mismo método de lectura que las anteriores: El eje horizontal contiene la cantidad de puntos completados correctamente de acuerdo a una hora determinada del día (se tiene en cuenta la estructura S+V+C y ortografía). El eje vertical muestra la cantidad de estudiantes que lograron la tarea. Para comenzar, el grupo de control no evidenció ninguna mejoría del pretest al posttest. Luego, con base en los resultados del grupo experimental se ve una

mejoría significativa en la formulación de oraciones sobre rutinas diarias. En el pretest ningún estudiante logró realizar una oración. Sin embargo, en este punto del posttest, 20 de 22 estudiantes fueron capaces de escribir más de una oración.

Se evidencia entonces que, tomando en cuenta los puntos anteriores, el grupo de control ha tenido buenos desempeños en cuanto a la identificación y utilización de palabras sueltas (identificación de elementos de la casa como “vase”, “clock”...). Sin embargo, presenta bastantes inconvenientes en la formulación de oraciones (como en la sección 2 y 3). Por otro lado, el grupo experimental ha tenido éxito en este último aspecto, usando el vocabulario que ha aprendido, para darle un uso y expresar ideas propias. Por lo tanto, se concluye que con base en lo expuesto por Hunt y Beglar¹¹⁴ referente al aprendizaje de vocabulario, quienes proponen emplear las palabras ya conocidas, en patrones gramaticales y organizativos familiares, para que los estudiantes puedan centrarse en el reconocimiento o el uso de palabras, el G.C. aun no logra este objetivo, mientras que el G.E., sí.

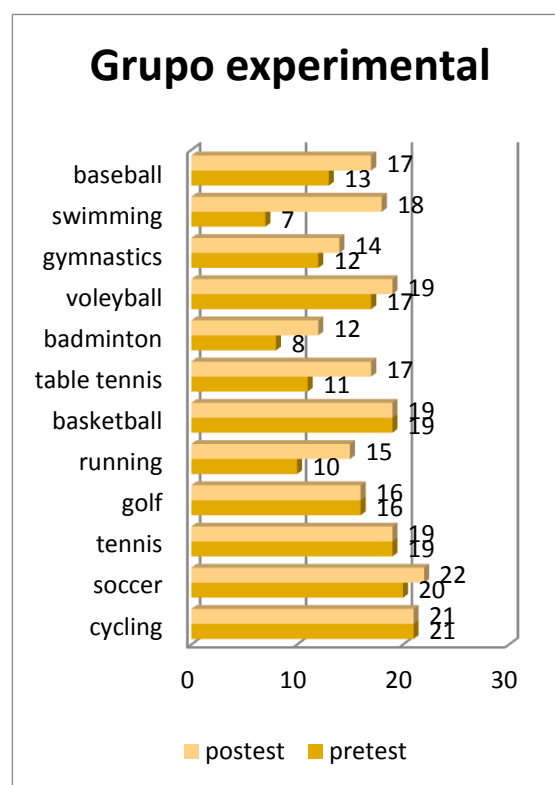
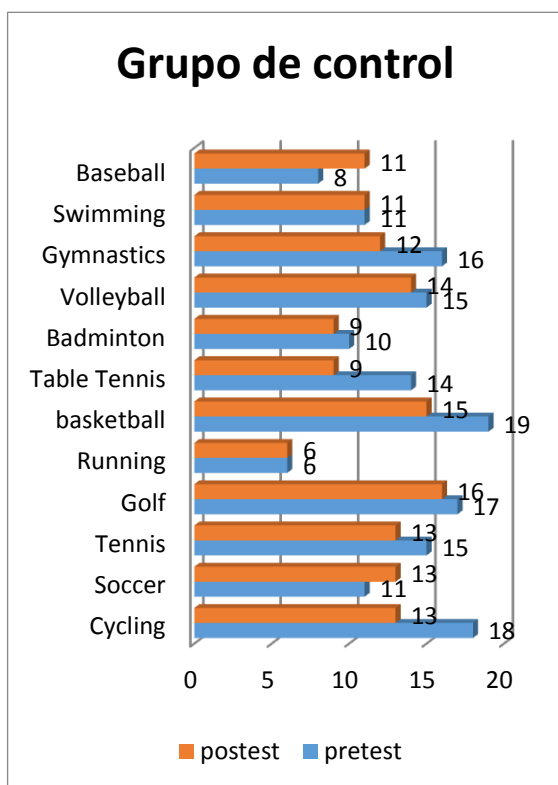
Sección 4: Sports

- Marcar correctamente el deporte, de acuerdo a la imagen.

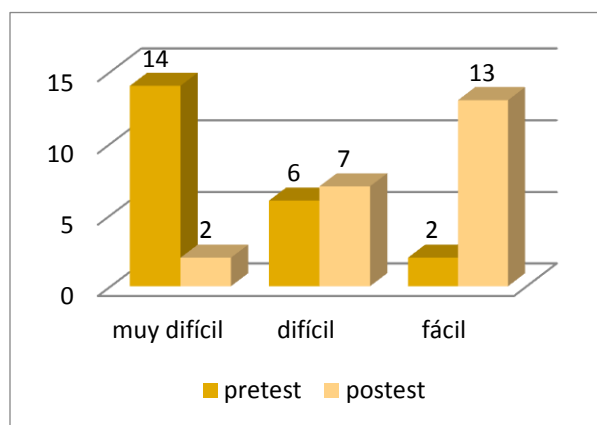
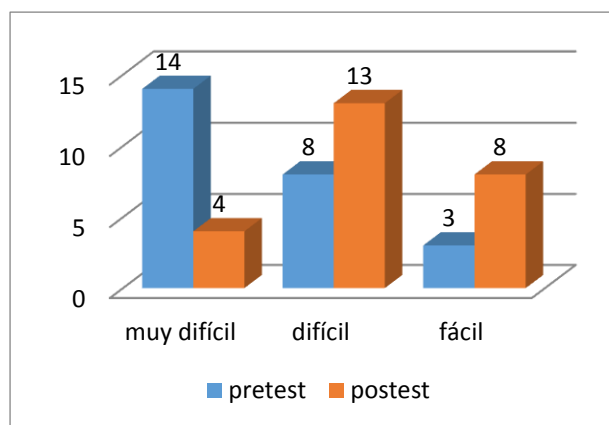
Las gráficas que se presentan a continuación, permiten ver a grandes rasgos que si bien, en el pretest se obtuvieron buenos resultados en los dos grupos, en el posttest, por su parte, hubo un incremento considerable en la identificación de algunos deportes específicos.

Este resultado permite constatar el efecto positivo de la implementación de los juegos educativos en el aprendizaje de vocabulario en inglés, tales como “sentence race”, “simon says” y “interviewing my friend”, como consta en el diseño de la propuesta investigativa (aplicación no. 3). Por último, es claro que el grupo experimental obtuvo una identificación más alta que el grupo de control.

¹¹⁴ HUNT, Alan y BEGLAR, David. Op.cit.



Sección 5: Encuesta de dificultad.



Lo anterior expone la manera en la que los estudiantes concibieron el examen, tanto del pretest como del posttest, en términos de facilidad o dificultad. En la gráfica del grupo de control, por su parte, se observa que la mayoría de estudiantes (14) consideraron el examen "muy difícil" durante el pretest, mientras que en el posttest solamente 4 estudiantes lo consideraron "muy difícil". Asimismo, en esta encuesta realizada en el posttest se pudo determinar que más estudiantes

consideraron la prueba "fácil". A pesar de esto, en el postest la mayoría de estudiantes consideraron que la prueba estaba "un poco difícil". Por parte del grupo experimental, los resultados en contraste son bastante evidentes. Por un lado, en el pretest la mayoría de estudiantes considero la prueba "muy difícil". Por otro lado, en el post-test, resultó lo opuesto, pues la mayoría de estudiantes se situaron en su mayoría en la categoría "fácil".

Estos resultados posibilitan entrever el impacto del tratamiento en el grupo experimental, ya que con un aprendizaje más significativo en cuanto a vocabulario (objetivo del pre/postest), se facilita la ejecución de tareas que requieran construir frases cortas y la expresión de ideas o pensamientos propios.

CUADRO DE RESUMEN: PRETEST Y POSTEST	
GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
De acuerdo al análisis anteriormente expuesto, se puede determinar que hubo una mejora en el aprendizaje del inglés en los estudiantes, especialmente en el vocabulario. Sin embargo, un gran número de estudiantes siguieron encontrando la prueba "un poco difícil". Igualmente, se siguen presentando algunas dificultades a la hora de elaborar oraciones e identificar las rutinas diarias. Por lo anterior es posible afirmar que a pesar de que hubo un aprendizaje significativo de vocabulario, los estudiantes siguen concibiendo el aprendizaje del inglés un poco difícil, principalmente al momento de resolver ejercicios.	De acuerdo al análisis precedente, es posible afirmar que se obtuvieron resultados óptimos, no solo en cuanto a conocimientos y desempeños en el aprendizaje del inglés, sino en la percepción de qué tan fácil o difícil les resultó desarrollar la prueba. Uno de los objetivos de la propuesta investigativa se centraba en el aprendizaje de vocabulario, con el fin de que éste permitiera afianzar procesos orales posteriores. En este sentido, queda demostrado con los resultados del postest, que los estudiantes lograron un gran incremento en su vocabulario y elaboración de enunciados, tras la implementación del tratamiento.

7.4 ANÁLISIS DEL POSTEST ORAL

Además del posttest escrito, se realizó uno oral, con el fin de evaluar a los estudiantes en su proceso de desarrollo de la habilidad oral, el cual se evidencia en los anexos de tipo videográfico (**video 3**) y se describen en las siguientes páginas. Los temas que se abordaron en éste fueron principalmente “likes and dislikes” y “physical appearance”. Cabe resaltar que en este posttest oral no se implementaron juegos como parte de la propuesta, sino actividades que permitieran poner en escena la oralidad de los estudiantes.

Ahora bien, los aspectos que fueron tomados en cuenta a la hora de evaluar el desempeño oral de los dos grupos, tomados de los estándares de competencias en lengua extranjera fueron los siguientes:

✓ <i>Hablo en inglés, con palabras y oraciones cortas y aisladas, para expresar mis ideas y sentimientos sobre temas del colegio y mi familia.</i>
✓ <i>Menciono lo que me gusta y lo que no me gusta.</i>
✓ <i>Describo algunas características de mí mismo, de otras personas, de animales, de lugares y del clima.</i>
✓ <i>Respondo a preguntas sobre personas, objetos y lugares de mi entorno.</i>

7.3.1. Análisis en el grupo de control:

En las grabaciones de audio obtenidas, se puede evidenciar que los estudiantes aún no se encuentran con la disposición total de participar voluntariamente en las actividades propuestas, a pesar de esto responden a las preguntas y actividades solamente cuando se asignan por el docente individualmente. (**Audio 1**)

Transcripción: Parts of the house.

Docente: What is this? (Kitchen)

Algunos estudiantes: Cocina, chicken.

Docente: What is this? (Bedroom)

Algunos estudiantes: Living room, bathroom.

Además, los estudiantes construyen la estructura de las oraciones de manera correcta, (I like o I dislike) no obstante, al momento de decir la palabra final, muchos optaban por decir la palabra en español. En estos casos, los demás estudiantes servían de apoyo para la corrección de los errores, así como la docente servía de guía. **(Audio 2)**

Transcripción: Likes and dislikes.

Docente: What do you like? (De acuerdo a una imagen que cada estudiante tiene)

Estudiante 1: I like piña. .

Estudiante 2: I like uvas

Asimismo, al momento de realizar las actividades de participación, más específicamente en la actividad de “physical description”, los estudiantes optaron por revisar su cuaderno y mirar el vocabulario para así poder responder a las preguntas y participar. **(Audio 1)**

Transcripción: Physical description.

Docente: Muestra una imagen de un personaje famoso (Shakira y Piqué).

Algunos estudiantes: Tall.

Docente: Muestra una imagen de un personaje de una película. (Cheshire cat)

Algunos estudiantes: Happy, fat, purple.

Docente: Muestra una imagen de un personaje famoso (James Rodríguez)

Algunos estudiantes: Guapo, guapi. En esta ocasión, muchos buscaron en sus cuadernos cómo se decía guapo en inglés.

Según lo anterior, los problemas que más se resaltan en la producción oral de los estudiantes, son la pronunciación literal del inglés, como se evidencia en las transcripciones y la utilización de palabras en español en la construcción de frases. Asimismo, se omite en todos los casos el uso de pronombres o verbos que permitan una mejor comunicación. En conclusión, es posible afirmar que el aprendizaje de los estudiantes de este grupo se limita únicamente a la enunciación de palabras aisladas, no siempre coherentes con las consignas ni la pronunciación adecuada, dejando de lado aspectos como pronombres y verbos que permitan

facilitar los procesos de comunicación que impliquen expresión de ideas, descripción y nombramiento. Por último, se hace necesario el constante apoyo del docente, para propiciar ambientes de oralidad entre estudiantes, pues lograrlo por sí mismos se les dificulta. Esto se analiza desde lo planteado por el CELDT¹¹⁵ y las fases del juego, quienes argumentan que en la fase de producción, el estudiante debe ser creador y autónomo, utilizando las herramientas que posee para la creación de discursos cortos, empleando el vocabulario que ha aprendido. Por consiguiente, este aspecto de bastante importancia no se alcanzó plenamente en este grupo de control.

7.3.2. Análisis en el grupo experimental:

En el archivo de video grabado de este procedimiento es posible observar diferentes aspectos que permiten evidenciar el cumplimiento de los objetivos planteados para esta propuesta investigativa, por parte de los estudiantes.

En primer lugar, se logró que los estudiantes demostraran interés e iniciativa por participar y responder las preguntas hechas por la docente y se mostraran interesados ante las diferentes actividades de clase propuestas por la misma. Como consta en la evidencia consignada en los archivos de video, estos aspectos se manifestaron de modo óptimos, puesto que cada vez que la docente requería de un voluntario o formulaba alguna pregunta, la gran mayoría se interesaba por participar, alzando la mano constantemente.

En segundo lugar, se logró que la mayoría de estudiantes pudieran construir oraciones cortas para expresar sus pensamientos e ideas. Con respecto a este último aspecto, el primer tema evaluado fue "likes and dislikes", en el cual se evidencia que en principio, la docente debió ayudar a los estudiantes a recordar las estructuras (I like/dislike), ya que cuando se demandaba expresar su gusto respecto a algo (fruits, sports...), no lo hicieron de inmediato y debieron apoyarse en sus gestos para dar cuenta de la consigna **(video 3)**.

¹¹⁵ California English Language Development Test.

- Docente: Do you like this animal? (Señala a un animal específico)
Estudiante 1: emplea sus dedos pulgares para indicar gusto (I like)

Posteriormente, los estudiantes logran efectivamente elaborar oraciones que expresan sus gustos, preferencias y disgustos, relacionándolo con otros temas como las frutas, los animales, los deportes, algunos deportistas y equipos de fútbol reconocidos por ellos **(video 3)**. Un ejemplo de lo anterior es:

- Docente: What do you like/dislike? (Señalando a un grupo de elementos léxicos)
Estudiante 1: I like apple
Estudiante 2: I like rabbit
Estudiante 3: I dislike spider
- Docente: Who do you like? (referente a un jugador de futbol, de tenis, un ciclista...)
Estudiante 1: I like James
Estudiante 2: I like Bacca
Estudiante 3: I like Nairo Quintana

El segundo tema evaluado fue "physical description". Para ello, se hizo uso de imágenes de personajes animados conocidos por los estudiantes, a fin de que se enunciaran sus características físicas. Al inicio se evidencia que algunos estudiantes presentan dificultades frente a la distinción de "she" o "he" y a su uso. No obstante, luego de algunas repeticiones por parte de la docente y las intervenciones de los otros estudiantes, la mayoría logra interiorizar los pronombres y hacer uso adecuado de ellos en sus descripciones **(video 4)**. Por otro lado, algunas de las dificultades que presentaron los estudiantes fueron la descripción que demandaba el uso de "has". Por ejemplo para describir el cabello de un personaje, el cual es mostrado mediante una imagen por la docente:

- Docente: "What does he look like?"
Estudiante 1: "he is green" (en lugar de "he has green hair")
Estudiante 2: "she is straight" (en lugar de "she has straight hair")

El anterior fenómeno, sin embargo, no representa una problemática puesto que, en concordancia con las fases del aprendizaje de una lengua extranjera propuestas por el CELDT: “si se puede comprender el significado básico de lo que el niño está diciendo, entonces se deben ignorar los errores gramaticales.”¹¹⁶, son errores que se pueden corregir progresivamente, con más práctica y juegos educativos de revisión.

Como síntesis a este último postest oral, se plantean las siguientes conclusiones, en las cuales se establece el alcance o no de los objetivos propuestos, para el desarrollo de la producción oral de los estudiantes.

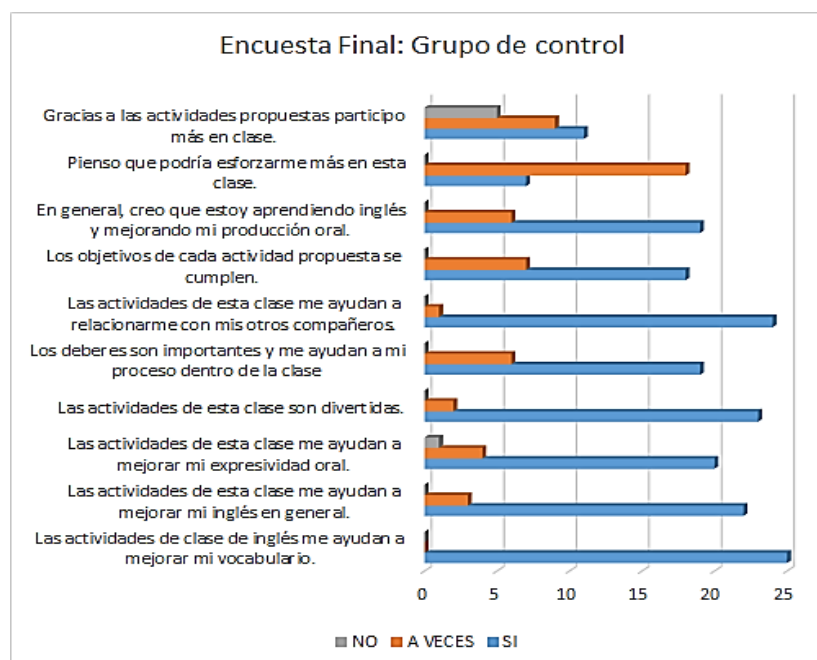
CUADRO DE RESUMEN: POSTEST ORAL	
GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
<p>Se concluye que, en lo referente al desarrollo de la habilidad oral, este grupo aun presenta inconvenientes en el momento de construir enunciados debido al desconocimiento del vocabulario en inglés necesario para emitirlos, por lo cual recurren a la lengua materna. Asimismo, su participación es baja y la docente debe seleccionarlos con el fin de que hagan intervenciones. Además, los estudiantes necesitan tener apoyo de las guías y apuntes para crear frases de manera oral.</p> <p>En síntesis, respecto a las competencias comunicativas planteadas, se puede establecer que los estudiantes aun presentan dificultades para enuncias palabras cortas, para expresas sus gustos, describir características y comprender preguntas sobre personas.</p>	<p>En el material grabado es posible evidenciar que, teniendo en cuenta que los estudiantes no contaban con una clase de inglés en su programa de estudio institucional y que no habían tenido un contacto cercano y permanente con la lengua inglesa en ninguna ocasión, los avances que presentan en cuanto a participación y nivel de lengua son notables y significativos.</p> <p>Asimismo se cumple con los objetivos que plantean los Estándares de competencias para lenguas extranjeras del Ministerio de Educación en la medida en que los estudiantes: hablan en inglés con frases cortas o palabras aisladas para expresar sus ideas, mencionan lo que les gusta y lo que no, describen características de las personas y comprenden y responden a preguntas sobre personas.</p>

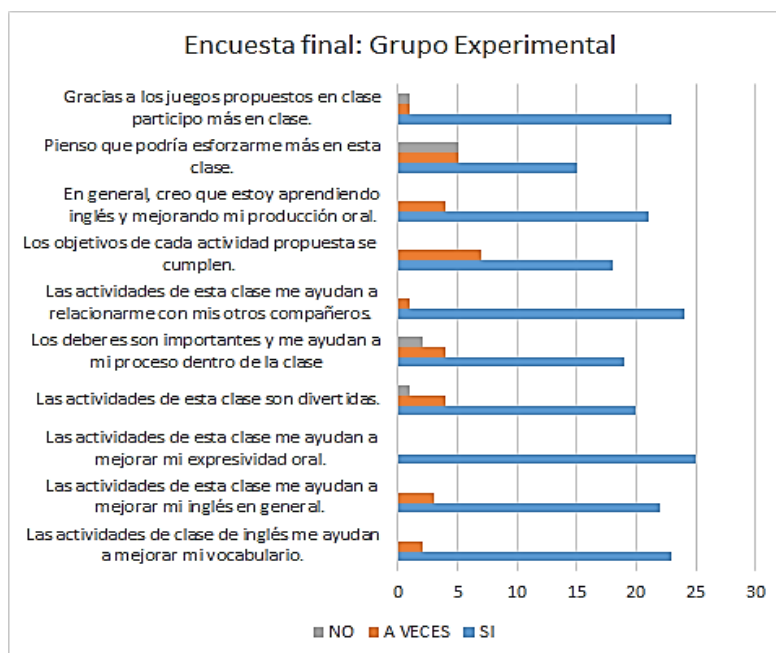
¹¹⁶ CALIFORNIA ENGLISH LANGUAGE DEVELOPMENT TEST. Stages of Second Language Learning. Op.cit.

Ultimadamente, es preciso destacar los alcances que se lograron, en contraste con las primeras observaciones realizadas en el grupo experimental, como se constata en el **anexo E**. En estas observaciones se reveló que los estudiantes no respondían a expresiones y preguntas básicas, además era necesario crear estímulos para conseguir una respuesta por parte de ellos. Luego, con la ejecución del postest oral no solo se demuestra el progreso oral, en la medida que responden a las preguntas y planteamientos que les son presentados, de manera adecuada; también se logra una regulación de su comportamiento, respeto por la palabra, seguimiento de reglas de convivencia y un interés por involucrarse en las diferentes actividades propuestas en clase. Por ende, los avances se dan a niveles de habilidades comunicativas, convivenciales y sociales.

7.5 ANÁLISIS DE LA ENCUESTA DE SALIDA

El análisis consignado en las siguientes gráficas, compete a la encuesta de salida que se realizó a los estudiantes de tercer grado, correspondiente al **anexo D**, la cual tuvo el objetivo de constatar, desde su perspectiva, el alcance o no de los diferentes objetivos de la propuesta investigativa, tales como su participación, su proceso de aprendizaje de vocabulario, su producción oral, su motivación, etc.





CUADRO DE RESUMEN: ENCUESTA FINAL	
GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
<p>Como primera medida, se muestra en la primera gráfica que los resultados de los estudiantes del grupo de control (3A) varían en diversos aspectos:</p> <p>En cuanto a la apreciación de su aprendizaje, se manifiesta un alto porcentaje que da cuenta de un proceso positivo. No obstante, en ciertos aspectos como participación, objetivos, esfuerzo y expresividad oral cuentan con un porcentaje de estudiantes que marcaron "a veces", medianamente alto. Lo cual indica que aún existe una apreciación que podría mejorarse en cuanto al aspecto de desarrollo de la habilidad oral y a su participación en clase.</p>	<p>En primer lugar, el grafico respectivo al grupo experimental (3B) revela que para la mayoría de ítems propuestos los estudiantes marcaron "SÍ" en gran medida. Cabe resaltar que cuando se establece el término "actividades", se hace referencia a los diferentes juegos como parte de la propuesta investigativa, para este grupo experimental.</p> <p>Estos resultados permiten entrever que, desde la perspectiva de los estudiantes, se dio un aprendizaje positivo y significativo, siendo los mismos estudiantes conscientes de éste.</p> <p>Además, se pudo incentivar y promover su participación en clase, que como queda consignado en los diarios de campo (anexo E) en un inicio no se daba, y mejorar otros aspectos como el aprendizaje de vocabulario y finalmente el desarrollo de su habilidad oral.</p>

8. CONCLUSIONES

El presente proyecto de investigación se realizó con el fin de contribuir en el proceso de aprendizaje del inglés en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Marco Tulio Fernández, a través de la implementación del juego como una estrategia pedagógica para el aprendizaje de vocabulario y desarrollo de la habilidad oral. De acuerdo con lo anterior, las investigadoras concluyen que:

En primer lugar, retomando el segundo objetivo que propendía por el reconocimiento de algunas estrategias pedagógicas para suplir las problemáticas identificadas, se pudo evidenciar que el juego como estrategia pedagógica promueve valores personales, produce alegría, placer y comodidad, demostradas mediante las observaciones de la docente a cargo del grupo experimental y en los resultados arrojados con la encuesta de salida. Por esta razón, el juego es una excelente estrategia metodológica para desarrollar la habilidad de habla en lengua extranjera, en la medida que les brinda a los estudiantes la oportunidad de sentirse más seguros de sí mismos, ya que, a pesar de que éstos están reglamentados, les permite participar activamente.

De igual manera, el juego motiva a los estudiantes a aprender cada día más vocabulario y mejorar su habilidad oral, dado que del aprendizaje de éste, depende la inclusión y participación de ellos en las diferentes actividades propuestas. Así, con el aprendizaje de un vocabulario cada vez más enriquecido, se sienten más cómodos al hablar en lengua extranjera. Igualmente, como los estudiantes no se sentían evaluados al hablar, no percibían ningún tipo de presión exterior que les impidiera o cohibiera al hacerlo y aunque se equivocaran, buscaban la manera de seguir adelante.

En segundo lugar, a partir de la ejecución del tercer objetivo planteado, se concluye que es necesario que la aplicación del juego en el aula de clase se realice de manera guiada y estructurada, ya que no solamente es su aplicación lo

que ocasiona la mejoría en el aprendizaje de lengua extranjera, sino su planeación y organización. Por consiguiente, es ineludible que el docente de lengua extranjera que quiera aplicar el juego como herramienta didáctica en su proceso de enseñanza, diseñe juegos que se encarguen de hacer sentir al estudiante más cómodo al acercarse a sus compañeros y que motiven la comunicación en lengua extranjera con éstos.

Seguidamente, en consideración con el cuarto objetivo el cual pretende evaluar los resultados tras la implementación del tratamiento, se puede constatar que las actividades basadas en juegos propician espacios para la comunicación e interacción entre la mayoría de los estudiantes en lengua extranjera. Con un seguimiento constante y mayor exposición al inglés (input), todos los estudiantes podrán apropiarse de mayores oportunidades de reconocer y entender contextos en inglés para luego comunicarse y expresar sus propias ideas.

Por último, a fin de dar respuesta a la pregunta de investigación, la cual indagó por el tipo de juegos que favorecen el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de la habilidad oral en lengua inglesa en los estudiantes, se concluye que los juegos que permitieron alcanzar exitosamente dichos objetivos fueron aquellos que propendieron por un trabajo cooperativo, grupal y de averiguación, que involucraron los estilos de aprendizaje visual y kinestésico. Esto se comprobó, tras los análisis por medio de observación, realizados tras cada aplicación, en conjunción con la entrevista final, la cual expresó satisfacción y una buena percepción del aprendizaje, por parte de los estudiantes, en tanto se estimuló su motivación y participación constantemente.

9. REFERENCIAS

- ALARIO, Teresa; ALARIO, Carmen y GARCIA, Carmen. En busca de una pedagogía de igualdad. Brasilia: Editorial Lisboa, 1995.g
- ARNOLD, J. Affect in language learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.
- BONILLA, Elssy, RODRÍGUEZ, Penélope. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Colombia: Editorial Norma, 1997.
- BRANDSFORD John D, BROWN Ann L. y COCKING Rodney R. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Wachington, D.C. 1999
- CAMPOS ROCHA, Mariana, CHACC ESPINOZA, Ingrid, GÁLVEZ GONZÁLEZ Patricia. El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa. Seminario para Optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales. Santiago, Chile 2006. p. 376.
- CASTAÑEDA, Alejandro. El Aprendiz. Barcelona. 2011.
- CHAMOT, A. U. y EL-DINARY, P. B, Children's learning strategies in Language immersion Classrooms. En: The Modern Language Journal. 1999.
- CHAMOT, A. y O'MALLEY, J.M. Learning strategies in second language acquisition. Edit. Cambridge University Press. Cambridge 1990.
- COLOMBIA. COLEGIO MARCO TULIO FERNÁNDEZ. Manual de Convivencia - Agenda estudiantil-. Bogotá, 2013.
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía No. 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. 2006
- COLOMBIA. SECRETARÍA GENERAL DE LA ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. Proyecto de Acuerdo 232 de 2006 Concejo de Bogotá D.C. (17, Mayo, 2006). Por el cual se institucionaliza el programa "Bogotá Bilingüe en Diez años" y se dictan otras disposiciones. Bogotá D.C., 2006.
- COROMINAS. Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana. Madrid, Gredos, 1954.
- CULMA LUGO, Jaidi Milena. Propuesta lúdico - pedagógica para la enseñanza del inglés en el grado primero de la básica primaria, "jugando y conociendo vamos aprendiendo inglés". Trabajo de grado como requisito para optar el título de Licenciada en Pedagogía Infantil. Florencia: Universidad de la Amazonía. Facultad de Ciencias de la Educación. 2010.
- DE CALAHORRA, Quintiliano, Sobre la formación del orador, (Introducción, traducción y notas de Alfonso Ortega Carmona). Edit. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, 1996.

DAVIES, Paul y PEARSE, Eric. Success in English teaching. Oxford: Oxford University Press, 2000.

DEVIA, Eurídice y GOMEZ FIGUEROA, Adriana Lucia. Estrategias Pedagógicas para el aprendizaje del inglés en los niños y niñas del Instituto Pedagógico Infantil los Nenitos. Florencia, Caquetá. 2009.

DOFF, Adrian. Teaching English. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

FORERO, Deissy, LOAIZA, Jenny. El juego de roles: una estrategia para el aprendizaje del inglés de los estudiantes de grado transición de un colegio privado de Bogotá. Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades e Idiomas. Bogotá D.C.: Universidad Libre. Facultad de Educación. 2013

GAIRNS, R. y REDMAN, S. Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GARDNER, Howard. Teoría de las inteligencias múltiples. Universidad Harvard. 1988.

GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel, citado por la Federación de enseñanza de Andalucía. Temas para la educación En: Revista digital para profesionales de la enseñanza No 7. Andalucía. 2010.

GORDON, Lewis y BEDSON, Gunther. Games for children. 1999

HADFIELD, Jill. Advanced Communication Games. Harlow: Longman, 1987

HUIZINGA. Homo Ludens citado por LABRADOR, María José y MOROTE MAGÁN, Pascuala. El juego en la enseñanza de ELE. Glosas Didácticas, Revista electrónica internacional No 17. Valencia. 2008.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Edit. Alianza. 2000.

HUNT, Alan y BEGLAR, David. Current research and practice in teaching vocabulary learning. En: RICHARDS, Jack y RENANDYA, Willy. Methodology in language teaching: An anthology of current practice Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

JACQUIN, Guy La educación por el juego. Barcelona: Atenas, 1958.

JUAN RUBIO, Antonio Y GARCÍA, Isabel. El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. En: Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. 2013. Vol. 6, Nº 3, 169-185.

KEEFE, James y ALONSO, C., GALLEGU, D. Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador, citado por FENG, Yao e IRIARTE DÍAZ, Fernando. Estilos de aprendizaje de los estudiantes de segunda lengua de la

universidad del norte de Barranquilla. En: Revista Estilos de Aprendizaje. Octubre, 2013. vol. 11, no. 11.

KRASHEN, S. The input hypothesis. London: Longman, 1986.

LÓPEZ CAMPOS, M. D. y otros. Estilos de aprendizaje en Orientación Educativa, citado por FENG, Yao e IRIARTE DÍAZ, Fernando. Estilos de aprendizaje de los estudiantes de segunda lengua de la universidad del norte de Barranquilla. En: Revista Estilos de Aprendizaje. Octubre, 2013. vol. 11, no. 11. p 2.

MALEY, A. Squaring the circle: Reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In B. Tomlinson (Ed.), Materials development for language teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA. 2001.

MERRAKCHI, Imene. Le jeu dans l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE (français langue étrangère) pour une médiation pédagogique adaptée aux apprenants. Université Mohamed Kheider Biskra. 2011.

MONEREO, Carles. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona, 1998.

MORALES, Enrique. El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación En: Revista académica de la federación latinoamericana de facultades de comunicación social. Julio, 2009. No 78.

MORENO, Francisco. 100 Juegos y actividades lúdicas para enseñar inglés. 2013.

O'CONNOR, Joseph y SEYMOUR, John. Introducción a la programación neurolingüística. Edit. Urano, 1992.

O'DELL, Felicity. Incorporating vocabulary into the syllabus. En: SCHMITT, N. y MCCARTHY, M., eds. Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p.258-278.

OXFORD, Rebecca. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Edit. Heinle & Heinle. Boston, 1990.

PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA RAMOS, J. M. Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Madrid: Rialp, 1989.

PERLS, F, HEFFERLINE y GOOGMAN, P. Terapia Gestalt: Excitación y Crecimiento de la Personalidad Humana. Madrid: Los Libros del CTP. 2002.

PIAGET, Jean y INHELDER, Bärbel. Psicología del niño. 14 ed. Edit. Morata, 2008.

PIAGET, Jean y INHELDER, Bärbel. Psicología del niño, citado por RICE, Philip. Desarrollo humano: estudio del ciclo vital. 2 ed. Edit. Prentice-Hall Hispanoamericana S.A. Naucalpan de Juárez, 1997. p. 199.

PIEPHO, H. E. Establishing objectives in the teaching of English. The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology. Londres. 1981.

PINO JUSTE, Margarita R. Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos. Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la educación.

PUGMIRE-STOY, Mary Carolyn. El Juego Espontáneo, vehículo de Aprendizaje y comunicación. Madrid 1996.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y las niñas de la gestación hasta los 6 primeros años. Bogotá D.C. 2006.

RICE, Philip. Desarrollo humano: estudio del ciclo vital. 2 ed. Edit. Prentice-Hall Hispanoamericana S.A. Naucalpan de Juárez, 1997. p. 199.

ROJAS, Edilsa y RAMIREZ, Yaqueline. El juego como estrategia didáctica para la enseñanza del inglés en el grado primero de educación básica primaria. Proyecto de investigación como requisito para optar al título de: Licenciada en Pedagogía Infantil. Florencia: Universidad de la Amazonía. Departamento de educación a distancia. 2011.

RUBIN, J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology, citado por TRONG TUAN, Luu. Vocabulary Recollection through Games. En: Theory and Practice in Language Studies. February 2012. Vol. 2, No. 2.

RUSSEL, Arnulf. El juego de los niños: fundamentos de una teoría psicológica. 2 ed. Barcelona: Herder, 1985. p 286.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid: SGEL, 1992.

SCHILLER citado por LABRADOR, María José y MOROTE MAGÁN, Pascuala. El juego en la enseñanza de ELE. Glosas Didácticas, Revista electrónica internacional No 17. Valencia. 2008.

SCRIVENER, James. Learning Teaching. Oxford: Macmillan Education, 1994.

THORNBURY, Scott. How to teach vocabulary. Harlow: Longman, 2002.

TAMAYO, M. Aprender a investigar: Módulo 2 La investigación. Bogotá: ARFO EDITORES LTDA, 1993.

TOMLINSON, Brian y MASUHARA, Hitomi. Playing to Learn: A Review of Physical Games in Second Language Acquisition. Simulation and Gaming. London. 2009

TORRES, Daniela; ROMERO, Luisa y BUITRAGO, Libeth. El juego como estrategia metodológica para el desarrollo de la habilidad de habla en inglés. Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades e Idiomas. Bogotá D.C.: Universidad Libre. Facultad de Educación. 2013.

TOTH, Maria. Heineman Children's Games. Oxford: Reed Educational and Professional Publishing Limited, 1995.

TRESPALACIOS, J; VÁZQUEZ, R. y BELLO, L. Investigación de mercados. Madrid: Editorial Thompson, 2005.

TRONG TUAN, Luu. Vocabulary Recollection through Games. En: Theory and Practice in Language Studies. February 2012. Vol. 2, No. 2, p.257-264.

VYGOTSKY, Lev. Pensamiento y Lenguaje. Rusia. 1991.

WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E., The teaching of learning strategies. Edit. Macmillan Company. New York 1986.

WRIGHT, Andrew, BETTERIDGE, David, y BUCKBY, Michael. Games for Language Learning. Edit. Cambridge University Press. Edición 3. Cambridge 2006.

10.WEBGRAFÍA

BAÑUELOS GARCÍA, Carolina. Un estudio sobre la producción oral del idioma inglés. Universidad Autónoma de Baja California. México. Trabajo de grado Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de Idiomas. Disponible en: <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v4/1/Carolinaunestudio.pdf> [citado el 5 de Noviembre de 2015]

CALIFORNIA ENGLISH LANGUAGE DEVELOPMENT TEST. Stages of Second Language Learning. [en línea] <https://www.bankstreet.edu/literacy-guide/english-language-learners/stages-second-language-learning/> [citado el 19 de octubre,2015] disponible en Internet.

CHAMORRO, Maria Dolores, PRATS, Nuria. La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera. [en línea] 1990. [citado 16 Agosto 2014] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf

ELLIS, Rod. Principles of Instructed Language Learning. En Asian EFL Journal. University of Auckland. [en línea] [citado el 19 de octubre, 2015] Disponible en: http://asian-efl-journal.com/sept_05_re.pdf.

EUSKADIEUS. Euskadieus: departamento de educación, política lingüística y cultura. [en línea] http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/zubirik_zubi/materiales_educacion_primaria/HIZKUNTZA/21c__enf-comu.pdf [citado el 19 de octubre,2015] Disponible en internet.

HIDALGO, Karen. Preguntas generadoras de la 4 tutoría de pedagogía creatividad y lúdica. [en línea] Octubre 2013. [citado 10 Agosto 2015] Disponible en internet: <http://karenhidalgo81.blogspot.com/2013/10/preguntas-generadoras-de-la-4-tutoria.html>

INSTITUTO CERVANTES. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [en línea]. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2002. [Consulta: Agosto 2015]. Disponible en internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

JACOBS, George. Using Games in Language Teaching [en línea] <http://wenku.baidu.com/view/d0fd5b693968011ca2009122?fr=prin> [citado el 19 de octubre, 2015] Disponible en Internet.

ORTÍZ GUTIÉRREZ, J. ROHA RAMOS, D. RODRÍGUEZ NIETO, Víctor.
Comprensión oral: un acercamiento al trabajo de aula. Universidad Javeriana.
Bogotá, 2009. Trabajo de grado. Universidad Javeriana. Facultad de Educación.
Disponible en: <<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis35.pdf>>
[citado el 20 de Octubre de 2015]

THE INTERNET TESL JOURNAL. Games & Activities for the ESL/EFL Classroom.
[en línea]. [consultado en Agosto 2015] Disponible en The Internet TESL Journal
web: <http://iteslj.org/c/games.html>

11. ANEXOS

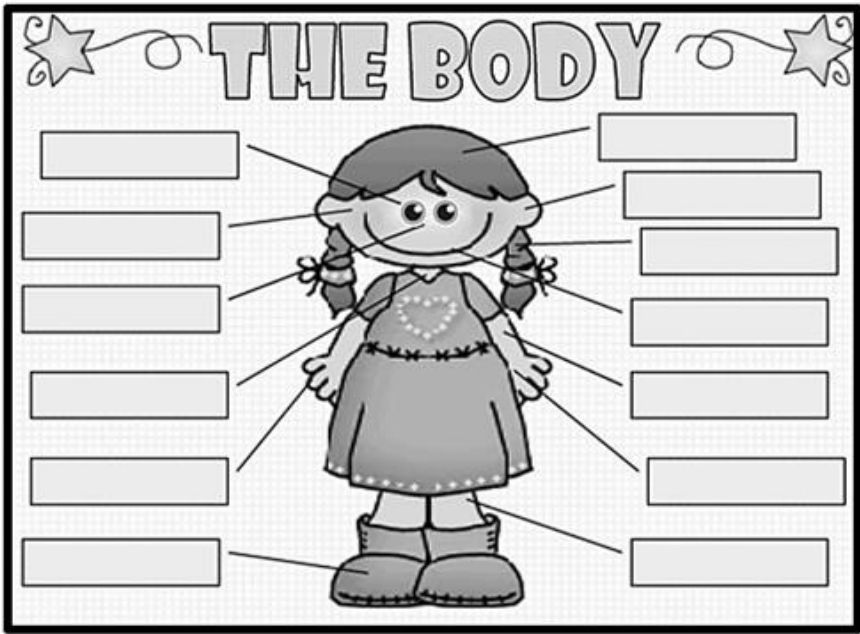
Anexo A. Prueba diagnóstica

En seguida se encuentra la prueba diagnóstica implementada a los estudiantes, al iniciar el periodo de práctica docente cuya finalidad fue conocer su nivel de inglés, basados en los estándares de competencias del Ministerio de Educación.

1. En cada cuadro escribe los nombres que corresponden a cada parte del cuerpo.

EYES → LEG → EAR → HAIR → FINGER → FOOT → HAND → NECK → ARM →
MOUTH → HEAD → NOSE → CHEEK

THE BODY



2. Ahora vas a colorear la imagen así:

- Hair: blue
- Eyes: green
- Face: yellow
- Arms: gray
- Legs: pink
- Shoes: black
- Ears: red
- Hands: purple

3. Ahora, vas a describir las características de la niña en la imagen EN INGLÉS. **Ejemplo:** *Tall, Short, Fat...*

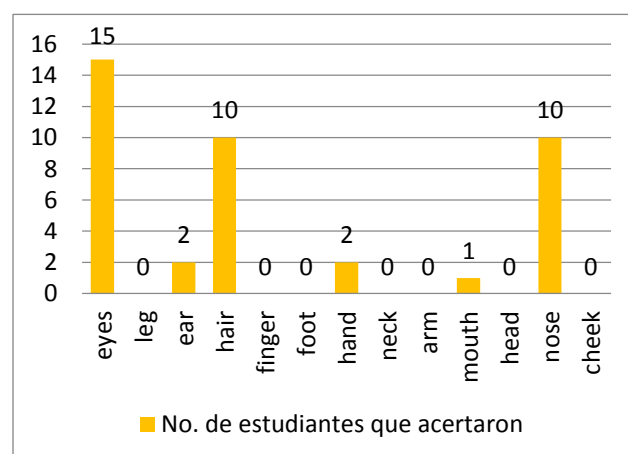
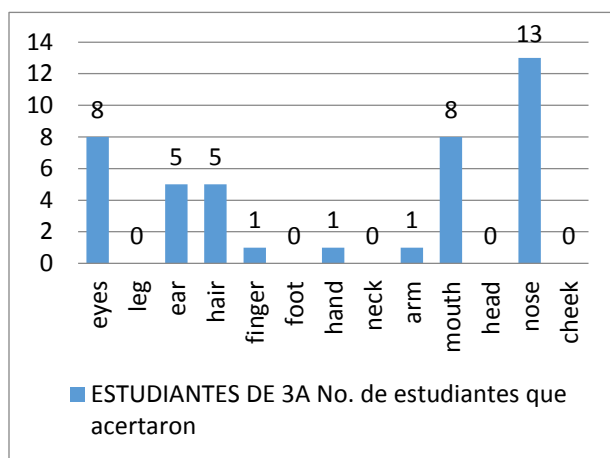
Anexo B. Análisis de la prueba diagnóstica

A continuación se presenta el análisis de la prueba diagnóstica correspondiente al **anexo A**. En primer lugar se establece que el ejercicio tenía como fin la identificación del conocimiento por parte de los estudiantes en cuanto a la descripción de sí mismos y de objetos que los rodean; cabe resaltar que estos aspectos están considerados en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras. El ejercicio fue desarrollado por un total de 48 estudiantes (26 de tercero A y 22 de tercero B) quienes presentaron los resultados que se muestran a continuación:

Grupo de control (3A)

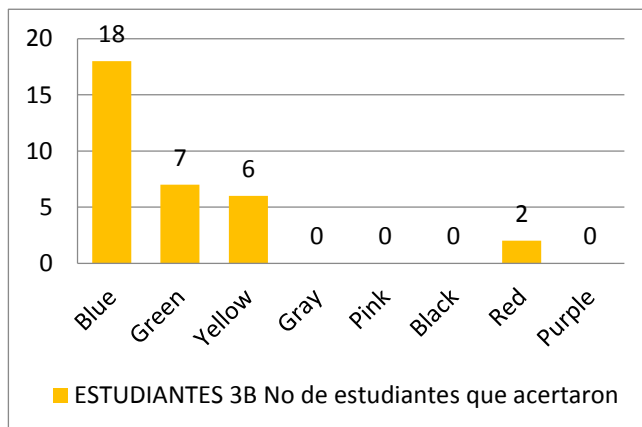
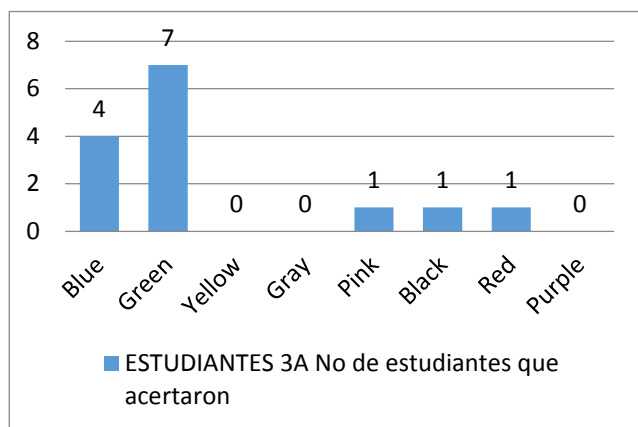
Grupo experimental (3B)

- Punto 1: Identificación de las partes del cuerpo



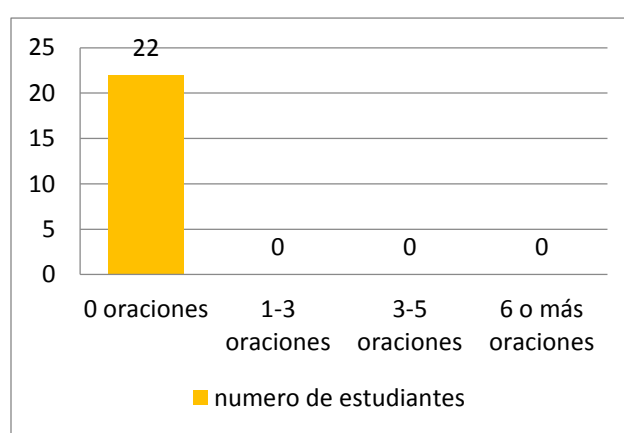
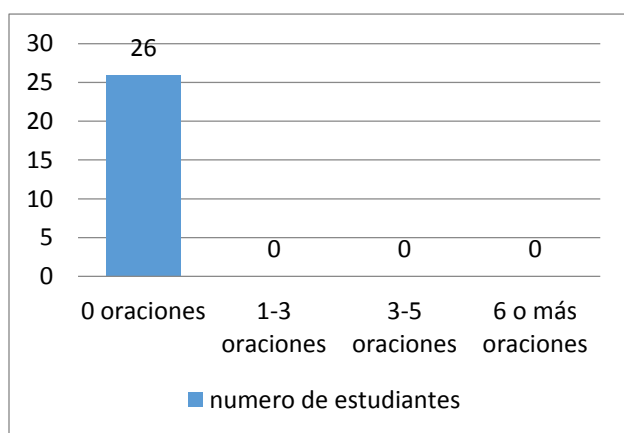
En las anteriores gráficas se observa que, en términos generales, los estudiantes de ambos cursos (control y experimental) presentan dificultades en cuanto a la identificación de las partes del cuerpo, pues en ambos casos, las barras indican que la mayoría de partes obtuvieron resultados bastante bajos, mientras que los que obtuvieron resultados altos fueron pocos, entre 2 y 3 partes, entre las que se encuentran “eyes”, “nose” y “hair”. De acuerdo a los estándares de competencias de en lengua extranjera del Ministerio de Educación, los estudiantes de primer ciclo deben estar en la capacidad de poder describir físicamente personas, por ende, sin el conocimiento del cuerpo se dificulta la realización de este estándar.

- Punto 2: Identificación de los colores



Como se dijo anteriormente, en el ciclo primero de educación se propende por desarrollar la capacidad de describir objetos, personas y lugares, para lo cual es indispensable el conocimiento de los colores. En las gráficas anteriores es claro que los estudiantes sólo lograron identificar en general entre 2 y 3 colores: “blue”, “green” y “yellow”. Por tanto, es necesario encontrar estrategias efectivas y pertinentes que permitan la apropiación y aprendizaje de estos conceptos básicos, por parte de los estudiantes.

- Punto 3: Descripción física de la imagen



Las anteriores barras manifiesta que todos los estudiantes se encuentran ubicados en la categoría “0 oraciones”, lo cual demuestra que ninguno de ellos logró describir físicamente la imagen dada. Tampoco se escribieron palabras sueltas que dieran cuenta de algún conocimiento referente a la descripción física.

En este sentido, igualmente se sigue evidenciando la deficiencia en cuanto a la capacidad descriptiva que se espera desarrollar en este primer ciclo de educación.

CUADRO DE RESUMEN: PRUEBA DIAGNÓSTICA
GRUPO DE CONTROL Y GRUPO EXPERIMENTAL
<p>Los resultados de la prueba aplicada como diagnóstico, la cual fue diseñada con base en los estándares para el nivel en el que se encuentran los estudiantes, muestran que tanto en el grupo de control como en el experimental, los estudiantes cuentan con un conocimiento deficiente del idioma Inglés, ya que no cuentan con los conocimientos específicos que se establecen para en el nivel en que se encuentran.</p> <p>Estos estándares establecen que el estudiante de ciclo I debe estar en condiciones de realizar lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Escribo el nombre de lugares y elementos que reconozco en una ilustración. ❖ Respondo brevemente a las preguntas “qué, quién, cuándo y dónde”, si se refieren a mi familia, mis amigos o mi colegio. ❖ Demuestro conocimiento de las estructuras básicas del inglés. <p>De acuerdo con lo anterior, se identifican problemáticas en cuanto a la identificación de elementos en una ilustración (como las partes del cuerpo), en cuanto a la descripción (física), así como el uso de estructuras gramaticales básicas (como she is/he is...).</p> <p>Estos resultados se presumen, en la medida que la mayoría de estudiantes han empezado su vida escolar en esta institución educativa, la cual carece de la asignatura “inglés” en la malla curricular. Por tanto, los estudiantes no han tenido contacto con la lengua, expresiones básicas o espacios de aprendizaje que les permitan aprender estructuras para nombrar, describir, entre otros.</p>

Anexo C. Encuesta de entrada a estudiantes

Encuesta

Apreciado estudiante:

El objetivo de esta encuesta es conocer tu opinión acerca de ciertos aspectos importantes en cuanto a tu clase de inglés. Queremos agradecerte por la información que nos darás a continuación. Por favor ten en cuenta las siguientes recomendaciones antes de empezar:

- Lee cuidadosamente cada pregunta y responde lo más preciso posible. En este cuestionario no hay preguntas correctas ni equivocadas.
- Te invitamos a responder con mucha sinceridad esta encuesta, nadie del colegio, familia, amigos, conocerá tus respuestas. Por favor contesta TODAS las preguntas.

En las siguientes preguntas deberás marcar con una X tu respuesta.

1. ¿Tienes una clase de inglés fija en tu colegio?

☐ Sí

☐ No

2. ¿Crees que es importante aprender el idioma inglés?

☐ Sí

☐ No

3. ¿Te gusta aprender inglés?

☐ Mucho

☐ Me da igual

☐ Para nada

4. ¿Crees que divertirse es importante en tu aprendizaje?

☐ Sí

☐ No

5. ¿En alguna de tus clases los docentes usan juegos como bingo, juegos de palabras, juegos de tablero, para enseñarte?

☐ Sí

☐ No

Escribe tu respuesta

6. ¿De los juegos que los docentes usan en clase, cuáles prefieres?

En esta pregunta puedes marcar varias respuestas

¿Cómo te gusta aprender más?

Con imágenes, dibujos, diagramas, diseños...		Con trabajos individuales, me gusta trabajar solo.	
Con canciones, música, ritmos, audios...		Con clases serias.	
Con actividades de movimiento físico y destreza.		Con clases divertidas, me gusta reír...	
Por medio de reglas idiomáticas.		Con narración de historias y teatro...	
Con actividades grupales, trabajo con mis compañeros.		Con ejemplos reales de mi experiencia diaria.	

Anexo D. Encuesta de salida a estudiantes

I.E.D. MARCO TULIO FERNÁNDEZ ENGLISH SUBJECT

NAME: _____ GRADE: ____ DATE: _____

CUESTIONARIO

Piense en las actividades que ha hecho hasta el momento con las practicantes. Seguidamente, lea las frases que se encuentran en el cuadro y marque la opción que crea adecuada.

¡IMPORTANTE! Si tiene algún comentario, puede ponerlo al final de la hoja por favor.

































SÍ



A VECES



NO

1. Las actividades de clase de inglés me ayudan a mejorar mi vocabulario.	  
2. Las actividades de esta clase me ayudan a mejorar mi inglés en general.	  
3. Las actividades de esta clase me ayudan a mejorar mi expresividad oral.	  
4. Las actividades de esta clase son divertidas.	  
5. Los deberes son importantes y me ayudan a mi proceso dentro de la clase	  
6. Las actividades de esta clase me ayudan a relacionarme con mis otros compañeros.	  
7. Los objetivos de cada actividad propuesta se cumplen.	  
8. En general, creo que estoy aprendiendo inglés y mejorando mi producción oral.	  
9. Pienso que podría esforzarme más en esta clase.	  
10. Gracias a los juegos propuestos en clase participo más en clase.	  

COMENTARIOS:

Anexo E. Diarios de campo

Diario de campo 1

Nombre y apellidos del observador: Maria Fernanda Arias Toca

Fecha: 18 de Marzo del 2015

Hora: 10:15 – 12:00

Curso: Tercero B

Descripción y análisis:

Dentro de los aspectos evidenciados este día, en cuanto al aspecto convivencial y actitudinal se observó que cuando el profesor sale del salón, los niños cambian su actitud totalmente, empiezan a levantarse de las sillas y a hablar en un tono más elevado. Luego procedo a hablar en inglés comenzando por el saludo para captar su atención (“Good morning!”) a lo cual sólo algunos responden.

Posteriormente, con respecto al ámbito lingüístico se realizó una prueba oral para evaluar el desempeño oral de los estudiantes en cuanto a expresiones básicas en inglés. Las expresiones usadas fueron las siguientes:

Greetings and Useful Expressions	Commands	Questions
-Good Morning! (¡Buenos Días!) -Good Afternoon! (¡Buenas Tardes!) -Good Night (¡Lo siento!) -Excuse me! (¡Buenas Noches!) -Hi! / Hello! (¡Hola!) -Bye! (¡Adios!) -I am Sorry! ... (Discúlpeme...) -Please! (¡Por favor!) -I don't Understand! (No entiendo) -I have a question (Tengo una pregunta) -May I go to the bathroom? (Puedo ir al baño)	-Sit down! (¡Siéntense!) -Stand up! (¡Párese!) -Come here! (¡Venga!) -Go to the bathroom! (¡Vaya al baño!) -Silence (¡Silencio!)	-What is your name? -How are you? -Where are you from? -Where do you live? -How old are you?

A lo anterior se añaden los temas “days of the week”, “months”, “numbers”. La dinámica se basó en tratar de entablar diálogos cortos en los cuales la docente

enunció ciertas expresiones en inglés con el fin de obtener algún tipo de respuesta. En ocasiones se les preguntó a ellos si sabían el significado de la expresión que era emitida, sin embargo se pudo identificar que en la mayoría de ocasiones, ellos no comprendían ni respondían a las órdenes, expresiones o preguntas planteadas. Sólo entendían a algunas como “Good morning”, “How are you”, “Hi o Hello”, “Silence” y “What’s your name?”. Por otro lado, los estudiantes desconocen los días de la semana y meses del año por completo, solo un par de estudiantes logran identificar algunas de las palabras, relacionándolas con su equivalente en español (September = Septiembre) y finalmente los estudiantes sólo conocen, en términos generales, los números del 1 al 10, aunque al momento de su escritura, los escriben como los escuchan (“guan”, “tu”, “tri”, etc...).

Lo anterior demuestra que, con base en los estándares de competencias para el inglés, los cuales plantean que en este ciclo se deben conocer como mínimo las expresiones básicas de comunicación y de necesidad, los estudiantes presentan dificultades, debido a la falta de una clase de inglés en la malla curricular en la institución educativa.

Cabe resaltar que se trata de un grupo bastante disperso y con dificultades para concentrarse y poner atención en clase, sólo con la presencia del docente titular en el aula de clase, que en ocasiones tiene que recurrir a fuertes llamados de atención a ciertos estudiantes, se logra obtener su atención y buena disposición. Además hubo que recurrir a bastantes pausas activas y actividades de regulación para lograr llevar la clase de la manera más óptima posible.

Diario de campo 2

Nombre y apellidos del observador: Maria Fernanda Arias Toca

Fecha: 08 de Abril del 2015

Hora: 10:15 – 12:00

Curso: Tercero B

Descripción y análisis:

En primer lugar, tras la observación realizada de este día, se evidencia la situación permanente de indisciplina y falta de atención encontrada en este curso, manifiesta signos de alerta que sugieren la creación de nuevas estrategias acordes a las actitudes enérgicas que caracterizan a los niños.

Esta observación, también permite demostrar que los niños son dependientes de modelos conductistas, dónde solo a través de un estímulo (refrigerios) o una acción (gritar, anotación en el cuaderno de disciplina) e inclusive la amenaza por parte del docente titular de quitarles su recreo, se obtiene una respuesta por parte de los mismos que suele ser la esperada (obedecer y prestar atención).

En esta sesión de clase se propendió por realizar dinámicas que permitieran la lectura de diferentes palabras y expresiones, con el fin de verificar la pronunciación de los estudiantes. Para ello, se utilizaron fichas con palabras u oraciones en inglés para que fueran leídas por los estudiantes. Algunas de ellas contenían palabras trabajadas la clase anterior (Greetings, commands, expressions), tales como: “Good Morning”, “Bye”, “Hello” y “Please”; de las instrucciones: “Silence”, y de las preguntas: “How are you?”, “What is your name?” y “How old are you?”, además de vocabulario relacionado con temas como: animales, frutas, colores, entre otros.

Con base en lo anterior, se evidencia los estudiantes no están acostumbrados a usar el inglés y por tanto, su pronunciación en muchos casos es errada, haciendo uso de la lectura literal de las palabras.

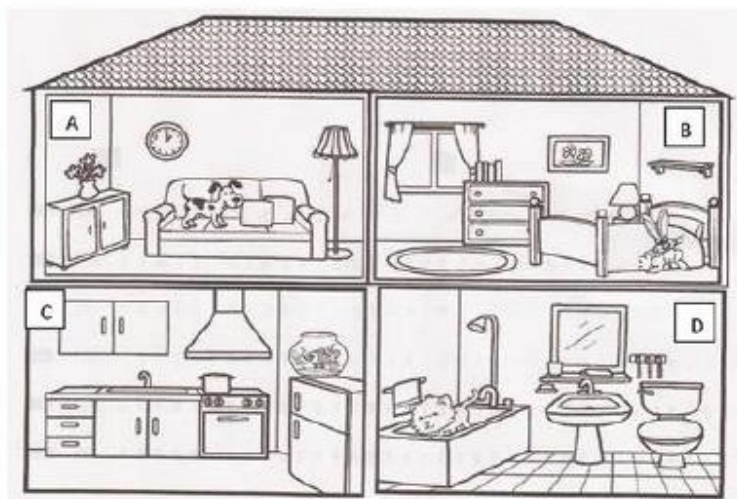
Tras esta actividad, se demuestra que, además de contar con dificultades para comprender comandos y palabras de manera oral (recepción), también se presentan problemas en cuanto a producción.

Anexo F. Pre-test y Post-test

Sección 1: Parts of the house.

Parts of the house

- 1) Look at the house and work on the following activities.



- A) Write the names of the rooms

A:

C:

B:

D:

- C) Describe the house. Use THERE IS / THERE ARE

- B) Read and colour

1. The sofa is green.
2. The lamp is yellow.
3. The bed is pink.
4. The window is blue.
5. The fridge is orange.
6. The cooker is brown.
7. The toilet is red.
8. The shower is purple.
9. The clock is yellow.
10. The vase is pink.

Sección 2: Likes and dislikes.

Likes and dislikes

1. Fill the blanks using "I like / I dislike".

Example: 😊 I like coconuts. / ☹️ I dislike coconuts

A. A fruit:

😊 _____
☹️ _____

B. An animal:

😊 _____
☹️ _____

C. A part of your house:

😊 _____
☹️ _____

D. A classroom object:

😊 _____
☹️ _____

E. A day of the week:

😊 _____
☹️ _____

F. A month:

😊 _____
☹️ _____

Sección 3: Daily routines.

YOUR ROUTINE

1. Write your everyday routine.



At 6:00 a.m.: _____

At 9:00 a.m.: _____

At 12:00 p.m.: _____



At 3:00 p.m.: _____



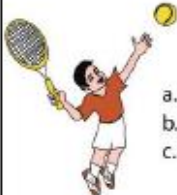









At 6:00 p.m.: _____

At 9:00 p.m.: _____

Sección 4: Sports.

SPORTS

Choose the right answer for each image:

 <p>a. golf b. cycling c. skiing</p>	 <p>a. tennis b. baseball c. soccer</p>	 <p>a. running b. gymnastics c. tennis</p>
 <p>a. golf b. soccer c. skating</p>	 <p>a. skateboarding b. soccer c. running</p>	 <p>a. scuba diving b. basketball c. wind surfing</p>
 <p>a. badminton b. tennis c. table tennis</p>	 <p>a. table tennis b. badminton c. volleyball</p>	 <p>a. volleyball b. soccer c. basketball</p>
 <p>a. ice skating b. gymnastics c. baseball</p>	 <p>a. cycling b. scuba diving c. swimming</p>	 <p>a. baseball b. volleyball c. golf</p>

Sección 5: Encuesta de dificultad.

¿Cómo te pareció esta prueba? Marca una sola respuesta:

- ☐ Fácil
☐ Un poco difícil
☐ Muy difícil

Anexo G. Poster sobre descripción física (estudiantes)

